

*Laboratoire d'analyse du développement et
de l'insertion professionnels en enseignement
(LADIPE)*

Stéphane Martineau, responsable

Annie Presseau, professeure

Liliane Portelance, professeure

*Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire
québécoise*

Rapport de recherche CRSH 2005-2008

Avec la collaboration
de
Christine Bergevin
Karine Messier Newman

Université du Québec à Trois-Rivières

Mars 2009

AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION	4
CONTEXTE	5
I - PROBLÉMATIQUE	7
1.1 IDENTIFIER LE PHÉNOMÈNE CIBLÉ PAR L'ÉTUDE	7
1.2 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE	7
1.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE	9
1.3.1 Objectif général :	9
1.3.2 Objectifs spécifiques (3) :	9
II - CADRE THÉORIQUE	10
2.1 CE QUE NOS RECHERCHES ANTÉRIEURES NOUS INDIQUENT	11
2.1.1 L'insertion professionnelle	11
2.1.1.1 L'identité professionnelle	11
2.1.2 Le développement de savoirs et de compétences	12
2.1.3 Le transfert des apprentissages	12
2.1.3.1 Le soutien aux nouveaux enseignants par la formation continue	12
2.2 LE SOUTIEN AUX NOUVEAUX ENSEIGNANTS PAR LE MENTORAT	13
2.3 LES PROGRAMMES DE MENTORAT	16
III – MÉTHODOLOGIE	18
3.1 TYPES DE RECHERCHE : ÉVALUATIVE, DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE	18
3.2 L'ÉCHANTILLONNAGE	19
3.2 COLLECTE DE DONNÉES	19
3.2.1 Les observations	21
3.2.2 Les entretiens	22
3.2.2.1 Chez les mentors et mentorés	22
3.2.2.2 Chez les responsables de programme	24
3.2.3 Les questionnaires	24
3.2.3.1 Chez les mentors et les mentorés	25
3.2.3.2 Chez les enseignants-responsables	26
3.2.4 Les rencontres de travail	27
3.2.5 Les documents fournis pas la commission scolaire	27
3.2.6.1 Les rôles du mentor et du mentoré	28
3.2.6.2 La résolution de problème	28
3.2.6.3 Bilan de la relation mentorale	28
3.3 TRAITEMENT ET ANALYSE	28
3.3.1 Recherche descriptive et compréhensive	28
3.3.2 Recherche évaluative	29
4.1 PHASE DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE : PRÉSENTATION DU PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE	30
4.1.1 Volet I : mentorat	30
4.1.1.1 Conférence sur le mentorat et jumelage des mentors et mentorés	31
4.1.1.2 Rencontres et ateliers de formations	36
4.1.1.3 Bilan de la rencontre mentorale à la fin de l'année scolaire (27/29)	44
4.1.2 Volet II : formations collectives	47
4.2 PHASE DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE : QUATRE ÉTUDE DE CAS	58
4.2.1 Portrait de la dyade 1 : Ima et Noémie	58
4.2.1.1 L'identité et l'engagement professionnel	60
4.2.1.2 Transfert des apprentissages	73
4.2.1.3 Pratique de collaboration	78
4.2.1.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement	95
4.2.2 Portrait de la dyade 2 : Anna et Catherine	97
4.2.2.1 L'identité et l'engagement professionnel	98

4.2.2.2 Transfert des apprentissages	111
4.2.2.3 Pratiques de collaboration	115
4.2.1.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.....	128
4.2.3 Portrait de la dyade 3 : Tess et Marilou	130
4.2.3.1 L'identité et l'engagement professionnel.....	131
4.2.3.2 Transfert des apprentissages	143
4.2.3.3 Pratiques de collaboration	148
4.2.1.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.....	160
4.2.4 Portrait de la dyade 4 : Doriane et Arnaud	161
4.2.4.1 L'identité et l'engagement professionnel.....	162
4.2.4.2 Transfert des apprentissages	172
4.2.4.3 Pratiques de collaboration	177
4.2.4.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.....	190
4.3 PHASE DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE : QUESTIONNAIRE	192
4.3.1 Synthèse des questionnaires : mentorés	193
4.3.2 Synthèse des questionnaires : mentors	214
4.3.3 Synthèse des questionnaires : mentorés et mentors	230
4.3.3.1 Degré d'accord des dyades concernant leur expérience dans le programme d'insertion professionnelle	239
4.4 PHASE ÉVALUATIVE	244
CONCLUSION.....	254
RÉFÉRENCES	255
APPENDICES	268
APPENDICE I : A-SCHÉMA D'ENTREVUE #1 (MENTORS)	269
APPENDICE I : B-SCHÉMA D'ENTREVUE #2 (MENTORS).....	275
APPENDICE II : A-SCHÉMA D'ENTREVUE #1 (MENTORÉS)	279
APPENDICE II : B-SCHÉMA D'ENTREVUE #2 (MENTORÉS)	286
APPENDICE III : ATTESTATION DE PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE.....	289
APPENDICE IV : A-QUESTIONNAIRES AUX MENTORS	290
APPENDICE IV : B-QUESTIONNAIRES AUX MENTORÉS.....	300
APPENDICE V : DYADE 1 : RÔLES MENTOR	311
APPENDICE VI : DYADE 1 : RÔLES MENTORÉS.....	316
APPENDICE VII : ÉVOLUTION DE LA RELATION MENTORALE	320
APPENDICE VIII : DYADE 2 : RÔLES MENTOR	321
APPENDICE IX : DYADE 2 : RÔLES MENTORÉ.....	324
APPENDICE X : LES TYPES DE MENTORÉS	327
APPENDICE XI : DYADE 3 : RÔLES MENTOR	329
APPENDICE XII : DYADE 3 : RÔLES MENTORÉ	332
APPENDICE XIII : BILAN DE L'ÉTAT D'AVANCEMENT DU PROJET ET RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES	334
APPENDICE XIV : PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE	368
APPENDICE XV : ÉVALUATION FORMATION TRANSFERT APPRENTISSAGE	371

AVANT-PROPOS

Ce rapport présente les différentes étapes d'un projet de recherche financé par le Conseil de Recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et vise à en laisser une trace écrite informatique facile à consulter pour quiconque voudrait rendre compte des résultats de la recherche.

INTRODUCTION

Ce document est structuré de la manière suivante. Le contexte présente le centre d'intérêt du LADIPE et les circonstances de l'étude. La problématique a été reprise intégralement du projet de recherche, mais adaptée aux nouvelles conditions de la recherche. Ensuite, les objectifs spécifiques sont présentés, suivi de l'objectif général de la recherche. Le deuxième chapitre expose un cadre théorique intégrateur de la recherche qui repose sur les différents axes abordés par celle-ci : insertion professionnelle, identité professionnelle, développement de savoirs et de compétences, transfert des apprentissages, soutien aux nouveaux enseignants par la formation continue et le mentorat. Ensuite, vient le chapitre sur la méthodologie où recherche, échantillonnage, collecte de données, traitement et analyse sont présentés. Le dernier chapitre, celui de la présentation des résultats, fait état des résultats obtenus d'une part dans un cadre descriptif et compréhensif : 1) présentation d'un programme; 2) Quatre études de cas; 3) Synthèse des questionnaires et d'autre part dans le cadre évaluatif : 1) Évaluation de programme.

CONTEXTE

□ Centre d'intérêt du laboratoire

Ce projet s'inscrit dans le cadre du programme de recherche du *Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement* (LADIPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) mis sur pied en 2004 par Stéphane Martineau et Liliane Portelance et Annie Presseau, deux cochercheures.

Le laboratoire poursuit trois principaux objectifs :

- 1- Analyser et comprendre les processus de développement et d'insertion professionnels des enseignants du primaire et du secondaire sous l'angle de ses conditions facilitantes et de ses obstacles.
- 2- Analyser et comprendre le rôle que peut jouer la collaboration entre l'enseignant expérimenté et le stagiaire ou le novice en insertion professionnelle.
- 3- Dégager les jalons d'un modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages de la formation initiale à l'enseignement au contexte de travail en milieu scolaire.

□ Contexte de l'étude

Tout d'abord, l'augmentation de l'embauche d'enseignants fait grimper le nombre d'enseignants novices en insertion professionnelle et nécessite la mise en place d'un soutien formel afin de leur fournir un accompagnement approprié en début de carrière. Ainsi, plusieurs commissions scolaires voient un nombre de plus en plus élevé d'enseignants novices se joindre au corps professoral. À cet égard, la commission scolaire partenaire ne fait pas exception, car en 2005-2006 : un nombre assez important était en voie d'être engagé : d'abord ceux en voie d'être inscrits sur la liste de priorité (160 enseignants), puis les enseignants contractuels légalement qualifiés (541 enseignants) et enfin, les enseignants contractuels non légalement qualifiés (137 enseignants). La croissance de jeunes enseignants qui débutent dans la profession amène, par conséquent, certaines commissions scolaires à se doter d'un programme d'insertion professionnelle. La commission scolaire partenaire a mis en place un programme avec plusieurs grandes orientations : «encourager la persévérance dans la carrière; développer l'identité professionnelle de l'enseignant débutant dans un climat d'entraide; favoriser un passage harmonieux entre la formation initiale et la formation continue» (Guide d'insertion professionnelle, 2006-2007, p. 3).

Le programme d'insertion professionnelle que nous avons suivi durant une année complète (2006-2007) a vu le jour deux ans auparavant. Dans sa première année, le programme comprenait deux volets : un premier volet axé sur un programme de mentorat

et un second, centré sur la formation aux nouveaux enseignants¹. Le **premier volet** (mentorat) a été implanté seulement au primaire pour la première année (2004-2005) faute de mentoré pour le secondaire. Le programme au primaire a impliqué dix écoles, onze mentors et vingt-sept mentorés. Le **second volet** (formations collectives)² a été offert aux nouveaux enseignants : rencontre de parents, gestion de classe, techniques d'intervention et styles d'apprentissage. La deuxième année d'implantation du programme d'insertion (2005-2006) n'a pas permis au premier volet de voir le jour en raison des mesures de boycottage prônées contre toutes les tâches supplémentaires à l'enseignement par le syndicat des enseignants. Cependant, trois formations collectives pour les nouveaux enseignants, dont deux rendues obligatoires, ont eu lieu (gestion de classe, technique d'intervention)³. Puis, c'est à la troisième année du programme d'insertion (2006-2007) que le partenariat avec l'équipe de recherche du LADIPE de l'Université du Québec à Trois-Rivières s'est instauré. Ainsi, l'équipe a suivi l'expérience de vingt-quatre mentors et vingt-quatre mentorés à travers différentes rencontres de mentorat (5) et a assisté aux formations collectives (4) offertes aux nouveaux enseignants. Étant donné que le programme de mentorat s'instaure pour la première année au secondaire, un projet pilote sera réalisé auprès de deux écoles secondaires. Dans le cadre du projet pilote, un enseignant-responsable par école devra assurer un suivi auprès des dyades participant au programme. De plus, ce dernier sera supervisé par le responsable de programme. Pour terminer, soulignons les objectifs poursuivis respectivement par chacun des volets du programme :

Volet I : Programme de mentorat

«L'objectif est de créer une communauté de pratique réflexive et d'apprentissage en mettant en place des actions et des moyens concrets à l'égard des enseignantes et enseignants novices.» (Guide d'insertion professionnelle, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007, p. 3).

Volet II : Formation

«Soutenir les nouveaux enseignants dans leur démarche d'insertion professionnelle; actualiser les compétences professionnelles dans le cadre de la gestion par compétences comme formule privilégiée pour une formation à poursuivre.» (Guide d'insertion professionnelle, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007, p. 7).

¹ Les **formations collectives** réfèrent au deuxième volet du programme qui est d'offrir de la formation aux mentorés, aux enseignants contractuels et notamment aux enseignants non légalement qualifiés (N.L.Q.). Les **rencontres de mentorat** réfèrent quant à elles aux rencontres où tous les mentors et tous les mentorés participant au programme de mentorat se rencontrent pour recevoir différentes formations.

² Voici les thèmes de formation selon le nombre de participants pour l'année (2004-2005) : gestion de classe (35 participants), technique d'intervention (23 participants), style d'apprentissage (11 participants) et rencontre de parents (8 participants).

³ Une formation sur la rencontre des parents a également été offerte aux enseignants novices. Voici le nombre de participants aux différentes formations pour l'année (2005-2006) : technique d'intervention (48 participants), gestion de classe (142 participants) et rencontre de parents (5 participants).

I - PROBLÉMATIQUE

1.1 Identifier le phénomène ciblé par l'étude⁴

La littérature spécialisée démontre que les recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement sont encore trop peu nombreuses. Qui plus est, les travaux existants sur le sujet ne visent pas à fournir une lecture intégrative de la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants mais bien à en cerner des composantes isolées. Puis, des trois volets du développement professionnel (*formation initiale, insertion professionnelle, formation continue*), le deuxième demeure insuffisamment élaboré et trop peu mis en œuvre dans les écoles, compromettant ainsi la réussite et la persévérance dans la carrière alors même qu'une pénurie d'enseignants s'annonce. Le projet présenté ici harmonise des éléments essentiels à la compréhension de l'insertion professionnelle des enseignants en les articulant de manière à fournir un cadre intégrateur : insertion professionnelle, identité professionnelle, développement de savoirs et de compétences, transfert des apprentissages et soutien aux nouveaux enseignants par la formation continue. Par conséquent, l'insertion professionnelle des jeunes enseignants participant à la recherche sera comprise à travers leur participation au programme d'insertion professionnelle et en fonction de différents axes de recherche.

1.2 Importance de la recherche

Deux arguments plaident en faveur de l'urgence de mieux comprendre l'insertion professionnelle et de mieux intervenir auprès des débutants. **D'une part**, au Québec, le dispositif de formation à l'enseignement (issu de la réforme amorcée en 1992 et reprise en 2001) stipule que l'acte d'enseigner est un acte professionnel qui exige des compétences multiples et complexes (MEQ, 2001). Celles-ci ne peuvent être développées pleinement qu'à l'intérieur d'un dispositif structuré en trois volets : *formation initiale, insertion professionnelle, formation continue*. Or, si le premier et le troisième volet ont donné lieu à des réformes majeures, le deuxième (l'insertion professionnelle) est toujours en friche (COFPE, 2002). Pourtant, une bonne insertion professionnelle est essentielle pour la persévérance dans la carrière, la qualité de l'enseignement et pour la réussite scolaire des élèves (COFPE, 2002). Actuellement, peu de commissions scolaires disposent et appliquent des programmes d'insertion professionnelle tant au primaire qu'au secondaire. Il y en a encore moins qui le font en partenariat avec le milieu universitaire afin de s'assurer du transfert des apprentissages de la formation initiale à l'exercice de la profession. **D'autre part**, plusieurs auteurs constatent que de nombreux pays occidentaux connaissent actuellement une véritable pénurie de personnel enseignant (Bangs, 2000 ; Gold, 1996 ; VanRoeckel, 2000). Le Canada et le Québec n'échappent pas à ce phénomène et depuis quelques années, le corps enseignant s'est considérablement renouvelé (Wallace, 2000). Les besoins en main-d'œuvre demeurent toutefois énormes. Par exemple, Bousquet (2000) précise que, pour le Québec seulement, 80 % des enseignants qui occupaient un poste à plein temps dans une école publique en 1995-1996 auront quitté d'ici 2010. Ces deux arguments conduisent à un constat et à un consensus:

⁴ Tiré intégralement du projet de recherche mais adapté aux nouvelles conditions de la recherche.

Un constat : Les conditions d'insertion difficiles se traduisent par un taux élevé de décrochage de la profession. De toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus hauts taux de décrochage. Une étude canadienne a démontré que 15 % des débutants quittent l'enseignement après seulement une année d'exercice quand la moyenne pour les autres professions est d'environ 6 % (King et Peart, 1992). Cela tient en bonne partie aux conditions d'insertion professionnelle qui sont loin d'être idéales en éducation (Tardif et Lessard, 1999). Les nouveaux enseignants se retrouvent souvent avec les pires classes et les pires horaires, à enseigner plusieurs matières différentes (au secondaire) quand ce n'est pas à enseigner dans un domaine dans lequel ils n'ont pas été formés (Martineau et Presseau, 2003a). Il existe donc un risque élevé que le haut taux de décrochage de la profession se maintienne. Un consensus : l'urgence d'agir. C'est pourquoi, le CSÉ (1997), le MEQ (1992) et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003) se sont penchés sur cette question de l'insertion professionnelle et ont reconnu l'urgence d'agir. Dans cette foulée, le COFPE (2002) a formulé un ensemble de recommandations au ministre de l'Éducation concernant l'insertion professionnelle des enseignants. Deux de ces recommandations portent directement sur «l'accompagnement en début de carrière» (recommandation 9) et sur «le partenariat entre les organismes scolaires et les universités» (recommandation 12).

L'importance de notre recherche repose donc sur son objet : les enseignants en insertion professionnelle. Son originalité repose quant à elle tant sur sa méthode que sur son objet. Sa méthode est originale dans la mesure où elle requiert un partenariat entre le milieu universitaire et le milieu de pratique, en vue de permettre aux responsables du programme de mieux comprendre la nature de l'impact du programme d'insertion autant du point de vue des mentors que des mentorés. Si bien des recherches s'attardent au modèle du mentorat (Hétu, Lavoie, Baillauquès, 1999 ; Gervais, 1999), notre recherche se penche simultanément sur la formation dispensée aux enseignants en insertion professionnelle et sur la formation dispensée dans le cadre du programme de mentorat. L'originalité de la recherche tient aussi à son objet. Dans ce projet, parce que l'identité professionnelle repose pour une bonne part sur la maîtrise des actes professionnels, nous envisageons suggérer et concevoir des thématiques de formation continue après une année d'observation et de cueillette des données. À partir de résultats préliminaires, des formations continues seront proposées. Ce type de recherche et d'expériences sur la formation continue des enseignants ont été menées dans leur très grande majorité auprès des enseignants plus expérimentés (Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot, 1999). Le champ de recherche du transfert, pourtant florissant en ce qui concerne l'apprentissage des élèves (Presseau, 1998), est resté encore trop étranger au domaine de la formation professionnelle (Mukamurera, 1999 ; Ramé, 1999 ; COFPE, 2002). En fait, très peu de recherches empiriques ont porté sur le développement de savoirs et de compétences en formation continue des enseignants, et encore moins en insertion professionnelle.

1.3 Objectifs de recherche

1.3.1 Objectif général :

Analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

1.3.2 Objectifs spécifiques (3) :

1- Analyse des impacts du programme quant à *l'engagement professionnel* des débutants et à la construction de leur *identité professionnelle*.

2- Analyse quant au transfert des apprentissages de la *formation initiale à la pratique* en classe et quant au *réinvestissement des contenus des formations* offertes dans le cadre du programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

3- Analyse des pratiques de collaboration à l'intérieur de dyades mentor / mentoré.

II - CADRE THÉORIQUE⁵

Le cadre théorique intégrateur de la recherche repose sur les différents axes abordés par la recherche : insertion professionnelle, identité professionnelle, développement de savoirs et de compétences, transfert des apprentissages, soutien aux nouveaux enseignants par la formation continue et mentorat.

La thématique de l'insertion professionnelle est d'une brûlante actualité comme en témoignent le dossier spécial de la revue du ministère de l'Éducation du Québec *Vie Pédagogique* (septembre et octobre 2003) et le colloque tenu les 20 et 21 mai 2004 (MEQ, CRIFPE, COFPE) auquel nous avons participé. Pourtant, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002) signale que les recherches et expériences au sujet de l'insertion professionnelle sont encore trop peu abondantes. Jusqu'ici, le problème de l'insertion professionnelle des enseignants a été analysé sous différents angles, notamment : celui du sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004), celui des trajectoires d'emploi (Mukamurera, 1998), celui de l'appréciation que font les jeunes enseignants de leur formation initiale (Baillauquès, 1999), celui de leurs savoirs et compétences (Martineau et Corriveau, 2000), celui de l'analyse des types d'attitudes développées par les débutants au travail (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999), celui des difficultés rencontrées dans la pratique (Bullough, 1989 ; Snow, 2003) ou encore celui du développement de l'identité professionnelle (Nault, 1993 ; 1999). Ces travaux, sans s'ignorer mutuellement, ne visent pas à fournir une lecture intégrative de la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants mais bien à en cerner des composantes isolées. Quant aux recherches qui visent le soutien aux nouveaux enseignants, elles limitent trop souvent leur accompagnement au seul modèle du mentorat (Hétu, Lavoie, Baillauquès, 1999; Gervais, 1999). Les recherches et les expériences sur la formation continue des enseignants ont été menées dans leur très grande majorité auprès d'enseignants plus expérimentés (Cauterman *et al.*, 1999). Celles qui se font dans l'esprit d'une recherche-action afin de fournir une formation continue sont rares (Raymond, 2001). Sachant que plusieurs auteurs reconnaissent que le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice joue un rôle crucial dans sa capacité à construire son efficacité professionnelle (Bullough, 1989) et que cette efficacité dépend largement de sa capacité à transférer les apprentissages réalisés (de la formation initiale à l'exercice de la profession), il importe de considérer aussi ce processus. Le champ de recherche du transfert, pourtant florissant en ce qui concerne l'apprentissage des élèves (Presseau, 1998), est resté encore trop étranger au domaine de la formation professionnelle des enseignants (Presseau, 2003), qui plus est au regard de leur insertion professionnelle (Mukamurera, 1999 ; Ramé 1999 ; COFPE, 2002).

Ce projet harmonise des éléments jugés essentiels par la littérature (et par nos propres recherches) dans la compréhension de l'insertion professionnelle et tente de les articuler de manière à fournir un cadre intégrateur de cette problématique.

⁵ Tiré intégralement du projet de recherche initial excepté la sous-section 2.3 sur les programmes de mentorat.

2.1 Ce que nos recherches antérieures nous indiquent

A) La motivation au travail et le désir de persévérer dans la carrière enseignante sont associés à la qualité de la relation avec les élèves. B) La qualité de la relation avec les élèves dépend grandement du sentiment de compétence à leur enseigner. C) Les enseignants en début de carrière éprouvent très souvent un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003b). D) Ce sentiment est directement lié à leurs difficultés à intervenir efficacement auprès des élèves, difficultés qui s'expliquent en partie par le fait qu'on leur réserve souvent les groupes d'élèves en difficultés quand ce n'est pas qu'on leur demande d'enseigner dans des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation spécifique. E) Ces difficultés proviennent de leur incapacité relative à transférer certains des apprentissages faits en formation initiale et à développer un répertoire de savoirs et de compétences adapté au contexte de travail. F) Ces difficultés sont aussi accentuées par le peu de soutien que les débutants reçoivent de la part des enseignants plus expérimentés et des directions d'établissement (Martineau et Corriveau, 2000). Particulièrement en période de réforme, des enseignants ne se considèrent pas aptes à répondre aux attentes des débutants (Portelance, à paraître). G) Il s'ensuit que de nombreux enseignants perdent confiance en leurs compétences, remettent en cause leur choix de carrière et abandonnent finalement la profession (Raymond, 2001).

2.1.1 L'insertion professionnelle

À partir des écrits des pionniers (Fuller, 1969; Katz, 1972; Van Manen et Schein, 1979) et ceux plus récents (Huberman, 1989 ; Baillauquès et Breuse, 1993 ; Hétu *et al.*, 1999 ; Zeichner et Gore, 1990), il est possible d'affirmer que l'insertion professionnelle est un processus dynamique et non linéaire qui se déroule environ durant les cinq premières années de travail. L'insertion professionnelle implique la mise en place de plusieurs sous-processus : a) la construction de nouveaux savoirs et compétences nécessaires à l'agir professionnel, en particulier pour faire face aux difficultés rencontrées auprès des élèves (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Bullough, 1989 ; Nault, 1993 ; Wideen, Mayer-Smith, Moon, 1998) et pour coopérer efficacement avec les enseignants expérimentés (Portelance, 2004); b) le transfert des apprentissages faits en formation initiale et c) la transformation de l'identité professionnelle (Bossard, 1999 ; Gold, 1996 ; Dubar, 1996 ; Martineau, Corriveau, 2000; Martineau et Gauthier, 2000).

2.1.1.1 L'identité professionnelle

L'identité professionnelle apparaît comme l'enjeu d'une transaction entre soi et soi et entre soi et le milieu de travail (Dubar, 1996 ; Dubet, 1994). C'est pourquoi, pour les nouveaux enseignants en insertion professionnelle, la socialisation au travail semble comporter deux aspects majeurs : a) l'engagement personnel au plan des valeurs; b) la conformité des comportements aux attentes du milieu de pratique (Lacey, 1977). Ce processus suppose que l'acteur se voit confirmé dans son évolution – conçue comme la maîtrise graduelle des actes professionnels qui constituent la spécialité de son métier – c'est-à-dire qu'il développe un sentiment de compétence.

2.1.2 Le développement de savoirs et de compétences

En contexte professionnel, les savoirs et les compétences se développent essentiellement à travers l'expérience concrète du travail (Martineau, 1997). Il en va ainsi de l'enseignement où une bonne part de la base de connaissances s'acquiert durant les premières années de la vie professionnelle. Or, savoir enseigner ne consiste pas tant à discourir sur le métier qu'à *savoir (le) faire*, c'est-à-dire à utiliser des connaissances au service de l'action pédagogique et des finalités qu'elle poursuit (Tardif et Lessard, 1999). C'est pourquoi la notion de compétences apparaît ici des plus importante. Nous nous référons essentiellement aux ouvrages de Le Boterf (2000; 2001) et de Minet, Parlier, de Witte (1994). Une compétence sera une capacité, acquise en contexte par apprentissage implicite ou explicite, qui permet à un sujet de déployer des procédures d'action adaptées à la tâche. La compétence se fonde sur un ensemble de ressources; celles-ci ne sont pas que personnelles et peuvent venir de l'environnement. La compétence est en outre plus qu'un savoir-faire, elle est aussi aptitude à juger de ce qu'il faut faire (Reboul, 1995). Être compétent c'est savoir agir, pouvoir agir et vouloir agir (Le Boterf, 2000; Rey, 1996).

2.1.3 Le transfert des apprentissages

Dans cette recherche, le transfert est considéré comme un processus « par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau, 2000b, p. 161). Il est donc à la fois à la base de l'apprentissage et, en quelque sorte, sa finalité (Campionne, Shapiro et Brown, 1995); Presseau, 2000a). Selon plusieurs auteurs, le transfert est un processus qui s'apprend (Haskell, 2001; Mendelsohn, 1996; Tardif, 1999). Connaissant les difficultés des novices à donner du sens à la théorie (Portelance et Legendre, 2001), il est essentiel que l'accompagnement et le soutien qui leur est dispensé leur permettent d'établir des liens entre les situations de formation et celles du travail concret (Meirieu, 1995 ; Frenay, 2004) et qu'il les amène à développer des compétences utiles dans leur pratique.

2.1.3.1 Le soutien aux nouveaux enseignants par la formation continue

Depuis quelques années, plusieurs projets de formation continue ont expérimenté de multiples modalités dans l'accompagnement d'enseignants. Parmi les principales embûches rencontrées dans ce contexte, l'une a trait au manque de connaissance des représentations des enseignants en exercice sur le plan du transfert des compétences et des savoirs acquis en formation initiale. La méconnaissance de ces représentations fait en sorte que les moyens mis en place pour soutenir les enseignants sont souvent situés hors de leur zone de développement proximal (Vygotsky, 1978), c'est-à-dire hors de la zone à l'intérieur de laquelle ils pourraient modifier leurs pratiques actuelles d'enseignement avec du soutien alors qu'ils ne pourraient le faire seuls. Plusieurs études sur la formation continue et sur le développement professionnel des enseignants (Charlier, 1998 ; Durand, 2000 ; Gather Thurler, 2000 ; Guskey, 2002a ; 2002b) ont permis de cibler un ensemble

de facteurs qui contribuent à l'obtention de changements durables de leurs pratiques pédagogiques. Fullan, Galluzzo, Morris et Watson (1998), laissent ainsi entendre qu'une nouvelle tradition de formation des enseignants émerge, davantage centrée sur le partenariat université-milieu. Des travaux réalisés auprès d'enseignants, comme ceux de Briscoe (1994) soulignent la contribution importante qu'engendre la collaboration de chercheurs universitaires avec les enseignants pour ce qui est de l'appropriation de nouvelles approches pédagogiques et de l'implantation de programmes. Parmi les facteurs les plus déterminants de la réussite d'une telle implantation, Cooper (1998) insiste sur l'importance du maintien de l'accompagnement des enseignants sur une période relativement longue. Les recherches de Schein (1985), qui influencent encore aujourd'hui grandement les travaux sur le processus de changement, vont dans le même sens.

2.2 Le soutien aux nouveaux enseignants par le mentorat

- **Le mentorat**

Le mentorat, qu'il soit formel ou informel, constitue pour l'enseignant novice une forme de soutien lors de son insertion professionnelle. Le mentorat prend différentes formes selon les milieux et l'engagement des enseignants. Dans le cadre de cette recherche, le mentorat est pris comme un processus d'accompagnement correspondant d'une part à la croyance de l'enseignant expert en la nécessité de fournir un accompagnement pour l'enseignant qui débute (Desgagné, 1995) et d'autre part, à un ensemble d'activités de soutien collectives (MEQ, 1996). Bien que les finalités poursuivies par les programmes de mentorat puissent varier, certains aspects ressortent de la littérature comme jouant un rôle essentiel lors de l'insertion professionnelle, notamment le développement des compétences professionnelles (Bédard, 2000), la création de liens entre savoir théorique et les pratiques en enseignement (Vonk, 1995). Enfin, le mentorat permettrait aux jeunes novices de dépasser le stade de survie, période transitoire par laquelle passent les enseignants qui débutent : «...l'un des buts d'un programme d'insertion devrait être d'aider le jeune enseignant à dépasser les stratégies qualifiées de survie » (Gervais, 1999, p. 127). Cet accompagnement serait notamment plus efficace auprès du novice lorsque le mentor et le novice enseignent au même niveau scolaire et la même matière (Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle et Hébert (1995); Lavoie et Garant, 1995; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003; Peyrache, 1999; Saint-Louis, 1994).

- **L'accompagnement**

Pour accompagner le novice, le mentor peut alors être considéré comme « ... un enseignant d'expérience, lui-même bien intégré à l'école et dont la pratique professionnelle peut servir d'exemple (et non pas nécessairement de modèle). » (Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.). Dans ces conditions, Saint-Louis (1994) souligne la nécessité de bien connaître le programme, et ce, précisément en contexte de réforme. Son engagement doit se faire sur une base volontaire (Céré, 2003) et ce dernier doit être ouvert d'esprit (Lavoie et al., 1995; Nault, 1993), manifester de

l'intérêt pour la pratique réflexive (Barrette, 2000; Bédard, 2000; Weba, 1999) et le développement professionnel (Lavoie et *al.*, 1995; Lavoie et Garant, 1995). Plusieurs possibilités de jumelage existent quant à la relation mentorale comme le mentorat simple ou accompagné d'activités collectives, ou d'échanges virtuels (Bergevin et Martineau, 2007). Évidemment, on ne saurait nier l'importance de la présence d'affinités entre les deux enseignants (Saint-Louis, 1994).

- **Rôle du mentor**

Le rôle du mentor demeure encore mal défini (Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke, 2002; Fédération des établissements d'enseignement privé, s.d.; Raymond, 2001) et assez complexe (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). D'où l'importance d'arriver à un consensus sur le rôle du mentor et la formation à recevoir (Barnett et *al.*, 2002). Il apparaît que les conceptions initiales des mentors concernant leur rôle d'accompagnateur serviraient en grande partie à construire leur pratique d'accompagnement (Gervais, 1999, p. 132). Malgré l'importance que jouent les conceptions initiales des mentors dans leur rôle, certains rôles ont été tirés de la recension des écrits sur l'insertion professionnelle (Vallerand et Martineau, 2006) et repris dans un texte faisant état du mentorat (Bergevin et Martineau, 2006) :

1) Accueillir les mentorés

(Jobin, 2003; Dion-Desjardins, 2004; Gervais et Lévesque, 2000);

2) Aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés

(Angelle, 2002a; Baillauquès et Breuse, 1993; Céré, 2003; Inostroza, Dugas, Legault et Ragusich, 1996; Latour, 1994; MEQ, 1995; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2003);

3) Offrir du soutien pédagogique aux mentorés

(Desmarais, 2004; Garant et *al.*, 1999; Saint-Louis, 1994; Lusignan, 2003);

4) Offrir du soutien psychologique aux mentorés

(Desmarais, Lamoureux, Brousseau Deschamps, Loslier et Nault, 2003; Sabar, 2004);

5) Servir de modèle aux mentorés

(Dion-Desjardins, 2004; Latour, 1994);

6) Rendre la culture institutionnelle explicite aux mentorés

(Garant et *al.*, 1999);

7) Un rôle non associé à l'évaluation

(Desgagné, 1995).

- Formation du mentor

Lorsqu'il est question de la formation des mentors, certains thèmes reviennent (Bergevin et Martineau, 2007) : 1) L'utilisation d'une approche pédagogique; 2) L'identification des besoins et attentes des novices; 3) L'utilisation de différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage (analyse de pratiques de mentorat, résolution de problèmes, *coaching cognitif*, techniques de mentorat); 4) L'habileté à animer; 5) L'apprentissage des phases de développement professionnel; 6) L'utilisation de la pratique réflexive.

- **Relation mentorale**

L'importance de partager la même conception de l'enseignement et de l'apprentissage chez le mentor et le mentoré semble agir de manière très positive dans la relation mentorale (Norman et Feiman-Nemser (2005). Les auteurs font remarquer que le mentorat n'est toutefois pas une formule magique et que la qualité du mentorat n'est pas seulement influencée par les attentes et les compétences du mentor, mais aussi par les attentes et le désir d'apprendre du novice. Or, il ressort que les perceptions de chacun concernant l'accompagnement diffèrent comme nous l'avons énoncé précédemment : l'accompagnateur se voit comme répondant ou collègue tandis que le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui lui permet de se façonner en lui apportant son expertise (Gervais, 1999). Plusieurs obstacles peuvent donc nuire au bon déroulement de la relation mentorale (conceptions différentes, distance, méconnaissance des besoins, etc.) (Norman et Feiman-Nemser, 2005; Schimdt et Knowles, 1995). Enfin, les mentors identifient des difficultés qu'ils ont vécues dans la relation mentorale. Ces difficultés font référence à des aspects de la tâche enseignante qui semblent difficiles à «transmettre». Selon Latour (1994) les thèmes avec lesquels les mentors rencontrent des difficultés sont : la relation avec les parents, l'enseignement auprès d'élèves en difficulté ou doués, l'intégration du novice, la gestion de classe, la culture scolaire et l'encadrement.

- **Le mentorat, comme composante d'un programme de formation**

Parmi les programmes d'insertion professionnelle recensés (Vallerand et Martineau, 2006), il existe différents types de programmes où le volet mentorat apparaît comme essentiel, où les différents types de support sont définis clairement et où le développement professionnel occupe une place relative tout comme l'évaluation des nouveaux enseignants (Sabar, 2004; Weva, 1999). Il ressort donc que le mentorat constitue une composante essentielle et efficace d'un programme d'insertion (Barnett et al., 2002; Wong, 2002). Ajoutons qu'un programme empreint d'une culture de collaboration, structuré ou spontané (Williams, 2003), aura de meilleurs effets sur le novice et l'expert (Andrews, 1987). Dans le même ordre d'idées, Feiman-Hemser (2001) suggère d'adopter une position de co-penseur plutôt que d'expert (Martineau et Portelance, 2005) :

« L'instauration d'une réelle culture de collaboration et de partage de savoirs entre novices et experts nous apparaît centrale dans toute stratégie visant à contrer les embûches de l'insertion professionnelle. » (Martineau et Portelance, 2005, p. 13).

2.3 Les programmes de mentorat

Les jeunes enseignants américains bénéficient de programmes d'insertion formelle dans une proportion de 60 % (1999-2000) (Barnett et *al.*, 2002), ce qui est loin des pourcentages que le Québec pourrait afficher et pourtant les effets positifs sur la rétention des enseignants ne sont plus à démontrer (Angelle, 2002a; Bédard, 2000; Olson, 2000).

- **Les composantes d'un programme de mentorat**

Dans un texte précédent, les principales composantes des programmes de mentorat de plusieurs recherches ont été extraites et présentées (Bergevin et Martineau, 2007). Nous les reprenons intégralement. Il en ressort premièrement que l'adhésion à un programme de mentorat doit se faire sur une base volontaire. Deuxièmement, il existe une variété de stratégies d'enseignement, d'apprentissages et d'animations utilisées par les différents acteurs impliqués : mentors, mentorés, conseillers pédagogiques, directions, etc. (Nault, 2003). Troisièmement, certaines conditions semblent déterminantes quant à l'efficacité du mentorat comme un programme de longue durée (2 ou 3 ans), l'accessibilité à une communauté d'apprentissage, la disponibilité et le support administratif (P. Andrews et Martin, 2003). Quatrièmement, mentionnons que la majorité des programmes de mentorat sont axés sur la formation des mentors. Un seul programme est conçu à la fois pour le mentor et le mentoré (Boutet, 2004) tandis que quatre programmes sur cinq mettent l'emphase sur la formation au mentor. Le programme conçu pour les deux utilise l'analyse de pratiques. Du côté des formations conçues pour les mentors, Angelle (2002a) propose des rôles à adopter qui sont fonction du niveau de compétence et d'engagement du mentor. Latour (1994) propose, à son tour, les composantes des programmes de formation des mentors selon les modèles américains. Par la suite, elle présente les composantes issues de sa propre recherche, qui rejoignent en partie celles énoncées par les modèles américains. Ces composantes sont liées à la transmission des aspects techniques et professionnels, aux rapports interpersonnels, à la mise en place de facteurs favorisant la promotion et la visibilité du protégé et enfin, à l'écoute, au soutien et à la compréhension. Ensuite, deux programmes de perfectionnement pour les mentors sont présentés, d'un côté par Lavoie et Garant (1995) où les différents thèmes abordés en début de programme sont mentionnés comme le rôle du mentor ou les compétences à posséder en communication et en résolution de problèmes. L'autre programme présenté par Lavoie et *al.* (1995) aborde des thèmes comme la pratique réflexive, les besoins et les attentes des novices, l'autoévaluation, les compétences en animation et la communication d'informations sur le milieu scolaire. Concernant toujours la formation des mentors, notons que la Louisiane a préparé, par un programme d'été de trois jours, des équipes de mentors et de formateurs de mentors pour chaque district afin de supporter les nouveaux enseignants lors de leurs deux ou trois premières années d'enseignement (Barnett et *al.*, 2002). Puis, la Georgie a développé un programme de formation et de certification pour les mentors (Barnett et *al.*, 2002). Enfin, Lusignan (2003) présente les différentes

composantes de son programme : établissement des dyades, rencontres en dyade, rencontres collectives et bilan de l'expérience. Le volet mentorat, du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, reprend cette même structure (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2006-2007).

Les recherches rapportent que les programmes de mentorat s'étalant sur plusieurs années ont de meilleurs résultats auprès des novices (Wong, 2002), notamment parce que les besoins des novices sur la première année seraient davantage d'ordre émotif. L'implantation du programme de mentorat se fait d'abord par le jumelage des mentors et mentorés, la formation des mentors, la réalisation du programme et enfin par son évaluation (Latour, 1994). L'accompagnement des enseignants se fait d'une part de manière individuelle (mentor-mentoré) et d'autre part, de manière collective (Lusignan, 2003). Bédard (2000) met toutefois en évidence que les enseignants montrent une préférence pour les rencontres individuelles au détriment de celles collectives.

- **Le rôle de la direction**

Les rôles de la direction varient selon les recherches dans les programmes de mentorat allant du rôle de mentor (Céré, 2003) à la mise en place de conditions de travail adéquates permettant de garantir un meilleur climat de travail (Nault, 2003; Vallerand et Martineau, 2006). Les recherches étasuniennes montrent que le soutien de la direction vis-à-vis les nouveaux enseignants est très présent et permet de faciliter leur insertion (Smith et Ingersoll, 2004).

- **Les types de mentorat**

Il existe plusieurs types de mentorat et les recherches en font état (Vallerand et Martineau, 2006). En voici six : 1) Le mentorat technique vise à répondre aux besoins immédiats des enseignants débutants (Norman et Feimer-Nemser, 2005); 2) Le mentorat éducatif vise à déplacer les préoccupations initiales (gestion de classe) du novice vers l'apprentissage des élèves (Norman et Feimer-Nemser, 2005; Weva, 1999); 3) Le mentorat à «responsabilité partagée» est assumé par une équipe de mentors (Worthy (2005) en référence à Feiman-Nemser, 2001); 4) Le mentorat «enseignant-stagiaire» propose leur accompagnement par un mentor (Nault, 1993); 5) Le mentorat «via Internet» permet au novice d'accéder à un soutien en ligne et 6) Le mentorat intensif qui vise l'accompagnement du novice avant le début des classes et pendant celles-ci (Molner, 2004).

III – MÉTHODOLOGIE

La partie méthodologique consiste à présenter la démarche scientifique qui permet de vérifier l'atteinte des objectifs. De même, les types de recherches utilisées, l'échantillon recueilli, les données collectées et le traitement et l'analyse des données constituent les éléments de ce chapitre.

3.1 Types de recherche : évaluative, descriptive et compréhensive

La méthodologie, qualitative, comportera deux phases: une descriptive et compréhensive puis une deuxième évaluative.

La première phase, celle-là descriptive et compréhensive, utilise les mêmes données que la précédente mais dans son traitement sert à faire émerger les représentations du métier d'enseignant et les expériences de travail relativement à différents thèmes. Elle permet ainsi de décrire, d'analyser et de comprendre l'expérience et le cheminement professionnel des mentors et mentorés à l'intérieur du programme d'insertion professionnelle.

Une deuxième phase, «évaluative», où il ne saurait être question de rendre un jugement objectif sur le rendement du programme qui en déterminerait la sauvegarde ou l'abandon, mais plutôt une phase permettant de lister des éléments qui permettraient une amélioration du programme (Beaudry et Gauthier, 1992; Rutman et Lecomte, 1982). Il s'agit en fait d'une évaluation d'implantation venant des participants à la recherche (Beaudry et Gauthier, 1992). Van Der Maren (2003) souligne l'importance de recourir à des évaluations et recommandations issues de praticiens car ce sont eux au bout du compte qui auront à adapter les changements au programme. En fait, il s'agit d'une évaluation formative où *«On s'efforcera principalement de comprendre le fonctionnement du programme et de «découvrir» ses effets en se rappelant que le but de l'évaluation est d'obtenir des renseignements permettant de modifier le programme.»* (Rutman et Lecomte, 1982, p. 181).

La recherche comporte trois types de retombées :

- 1) Suggérer des pistes et des suggestions concernant l'amélioration du programme d'insertion professionnelle à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles;
- 2) Proposer des formations pour les nouveaux enseignants du programme d'insertion professionnelle (2007-2008);
- 3) Fournir une analyse des perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle :
 - a. Sur l'enseignement;
 - b. Sur l'identité professionnelle;
 - c. Sur le transfert des connaissances;
 - d. Sur les pratiques de collaboration

3.2 L'échantillonnage

Pour ces trois volets, la recherche se fait en collaboration avec des écoles (5)⁶ de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. La population étudiée est issue d'un **échantillonnage sur une base volontaire** (Beaud, 1992) qui se compose de quatre enseignants en insertion professionnelle (deux du primaire et deux du secondaire) ainsi que quatre enseignants d'expérience (deux du primaire et deux du secondaire). Les enseignants en insertion professionnelle en sont à leur première année d'enseignement et, tous les trois, ont un contrat d'enseignement pour l'année scolaire en cours. Une attestation de participation au projet de recherche a été remise aux quatre mentorés qui ont accepté de faire les entrevues (1 et 2) et d'enregistrer leur rencontre de travail avec leur mentor⁷. En ce qui concerne les enseignants d'expérience, ils ont entre 14 et 25 ans d'expérience. Ces enseignants ont été recrutés, rappelons-le, sur une base volontaire, à la suite d'une rencontre au cours de laquelle les chercheurs présentaient le projet. La taille relativement restreinte de l'échantillon des participants est nécessitée par l'objet même du processus à l'étude. Puis, ce type d'échantillon convient à la nature des thèmes plutôt personnels qui seront abordés lors du projet de recherche, *«fréquemment utilisée dans les domaines [...] des sciences sociales appliquées, en fait dans tous les cas où il semblerait difficile d'interroger des individus sur des thèmes qui, pour des raisons culturelles, sont considérés comme tabous, intimes...»* (Beaud, 1992, p. 206-207). En cours de projet, d'autres acteurs au sein du programme, comme les responsables de programme d'insertion professionnelle et les enseignants-responsables, viennent s'ajouter à la population initiale puisque les chercheurs ont jugé leur expérience pertinente en regard de l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2003). Il s'agit d'un **échantillon en boule de neige**, c'est-à-dire *«...une technique qui consiste à ajouter à un noyau d'individus [...] tous ceux qui sont en relation [...] avec eux, et ainsi de suite.»* (Beaud, 1992, p. 209). En terminant, notons que ces enseignants oeuvrent auprès de plusieurs centaines d'élèves et que les retombées de l'étude les toucheront directement puisque l'aide à l'insertion professionnelle sera axée principalement sur l'efficacité pédagogique des enseignants.

3.2 Collecte de données

La recherche dans son ensemble s'est servie de plusieurs procédures et instruments pour recueillir les données auprès des différents participants de la recherche comme le montre le tableau 1 : observations, entrevues, questionnaires, enregistrements audio de rencontre de travail, carnet de notes et documents fournis par la commission scolaire. Les différentes méthodes utilisées permettent de répondre à l'objectif général de la recherche.

⁶ Les dyades suivies provenaient de cinq écoles différentes, dont trois au primaire et deux au secondaire. Pour respecter l'anonymat des sujets, le nom de ces écoles ne sera pas dévoilé.

⁷ Le formulaire de consentement signé par les mentorés prévoyait qu'une telle attestation leur soit remise : *«Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez une attestation officielle de participation à cette étude.»* (Extrait du formulaire de consentement des mentorés). (APPENDICE IV).

Tableau 1 : Synthèse des données collectées dans le cadre du projet

<i>DONNÉES</i>	<i>NOMBRE</i>
OBSERVATIONS	
<input type="checkbox"/> Journée d'accueil (pour tous les nouveaux enseignants)	1
<input type="checkbox"/> Rencontre d'information (ouverte aux nouveaux enseignants)	1
<input type="checkbox"/> Formations collectives (ouvertes à tous les nouveaux enseignants)	5
<input type="checkbox"/> Rencontres collectives (réservées aux mentors et mentorés)	5
Total	12
ENTREVUES	
<input type="checkbox"/> Entrevues (4 mentors)	7
<input type="checkbox"/> Entrevues (4 mentorés)	7
<input type="checkbox"/> Entrevues (2 responsables de programme)	2
Total	16
QUESTIONNAIRES	
<input type="checkbox"/> Questionnaires (2 enseignants-responsables)	2
<input type="checkbox"/> Questionnaire (1 mentor ayant cessé la relation mentorale) ⁸	1
<input type="checkbox"/> Questionnaire (1 mentoré ayant cessé la relation mentorale)	1
<input type="checkbox"/> Questionnaires (l'ensemble des mentors : 12 mentors)	12
<input type="checkbox"/> Questionnaires (l'ensemble des mentorés : 15 mentorés)	15
Total	29
RENCONTRES DE TRAVAIL (5)	
<input type="checkbox"/> Rencontre de travail (enregistrements audio)	5
<input type="checkbox"/> Échanges de travail (transcription courriel)	1
Total	6
CARNETS DE NOTES (2)	
<input type="checkbox"/> Rencontre de travail (mentors/mentorés)	2
Total	2
DOCUMENTS FOURNIS PAR LA C.S. (3)	
1) Activité sur les rôles du mentor et du mentoré «feuilles bleues» (25 septembre 2006)	1
2) Activité de résolution de problèmes (12 janvier 2007).	2
3) Feuilles du bilan de la relation mentorale (p. 27) et les réponses de questions ajoutées au verso de la feuille sur les éléments qui favorisent une relation positive et les éléments qui sont des obstacles à une relation mentorale positive (8 mai 2007).	1
4) Feuilles du bilan sur les recommandations des participants (p. 32) (8 mai 2007).	1
Total	5

⁸ Un questionnaire a été élaboré spécifiquement pour la dyade ayant cessé sa relation mentorale au mois de janvier 2007.

3.2.1 Les observations

Tout d'abord, pour avoir une meilleure compréhension du programme d'insertion professionnelle, les chercheurs ont assisté à toutes les activités prévues (tableau 2) dans le cadre du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire partenaire

(2006-2007) (Rutman et Lecomte, 1982). Ces observations concernent les activités visant à accueillir et informer les nouveaux enseignants sur le programme d'insertion professionnelle (volet mentorat et volet formations aux nouveaux enseignants). Un compte-rendu de chacune des journées a été réalisé. Ainsi, à partir de ces comptes rendus, une description et une analyse du programme seront proposées pour contextualiser les propos des différents acteurs.

«La façon dont un programme est mis en œuvre constitue l'objet central de l'analyse d'un programme. L'analyste ne se préoccupe pas tant de l'impact du programme que des points de gestion suivants : la clarté du mandat du programme; la spécificité et la plausibilité des objectifs; l'adéquation des structures mises en place; les contrôles exercés sur l'exécution du programme, et la clientèle à laquelle s'adresse le programme.» (Rutman et Lecomte, 1982, p. 180).

Enfin, mentionnons que l'observation des différentes activités du programme d'insertion a permis que se rétrécisse la distance psychologique entre l'interviewer et les sujets (Deslauriers, 1991; voir Poupart, 1997; Guillemette, 2003).

Tableau 2 : Synthèse des données collectées dans le cadre du projet

<i>DATE</i>	<i>ACTIVITÉS</i>
25 août 2006	<i>Accueil du nouveau personnel</i> ACC-AOÛT-06
6 septembre 2006	<i>Formation collective 1 : Rencontre de parents</i> FC1-SEPT-06
25 septembre 2006	<i>Rencontre d'information</i> (mentorat) et activité sur les rôles des mentors et mentorés RI-SEPT-06 RI-act-SEPT-06
20 octobre 2006	<i>Rencontre mentorat 1 : Premier contact entre mentors et mentorés</i> M1-OCT-06
22 novembre 2006	<i>Rencontre mentorat 2 : Les habiletés de communication (mentors seulement)</i> M2-NOV-06
22 novembre 2006	<i>Formation collective 2 : Gestion de classe</i> FC2-NOV-06
12 janvier 2007	<i>Rencontre mentorat 3 : Analyse de pratiques et activité de résolution de problèmes</i> M3-JAN-07
27 février 2007	<i>Formation collective 3 : Styles d'apprentissage</i> FC3-FÉV-07
16 et 30 mars	<i>Formation collective 4 : Techniques d'intervention</i>

<i>DATE</i>	<i>ACTIVITÉS</i>
2007	FC4-MARS-07
12 avril 2007	<i>Rencontre mentorat 4</i> : Compétences professionnelles (<u>mentors seulement</u>) M4-AVRIL-07
8 mai 2007	<i>Rencontre mentorat 5</i> : Bilan M5-MAI-07

3.2.2 Les entrevues

Tout d'abord, le choix de l'entrevue repose essentiellement sur l'importance que la recherche accorde à l'expérience et à la contribution de l'acteur quant aux problèmes soulevés relativement à l'insertion professionnelle. «*L'entrevue de recherche qualitative est appropriée lorsqu'on cherche la «signification subjective» d'un phénomène, (Seidman, 1991, p.5) ou lorsqu'on veut étudier un phénomène du point de vue du sujet (Kvale, 1996, p.1)*» (Guillemette, 2003, p. 2). Selon les différents thèmes devant être abordés dans le cadre de la recherche les participants ont répondu à des entrevues semi-préparées, semi-structurées ou encore semi-dirigées selon les différentes appellations retenues (Deslauriers, 1991; Paillé, 1991; Rutman et Lecomte, 1982).

Un guide d'entrevue a été façonné d'une part pour répondre aux trois objectifs spécifiques de recherche et d'autre part, en fonction des différentes étapes proposées par Paillé (1991). D'abord, l'entrevue est «intentionnelle» puisqu'elle vise la compréhension de trois phénomènes : 1) engagement et identité professionnelle; 2) transfert des connaissances; 3) pratiques collaboratives (Guillemette (2003) en référence à Savoie-Zajc, 1997). Ensuite, une série de questions ont été formulées selon les différents thèmes. Non seulement plusieurs questions ont été proposées pour chacun des thèmes mais également des probes (sous-questions). Les sous-questions servent essentiellement à fournir à l'interviewer des points de repère pour aider un sujet à s'exprimer autrement, davantage, ou même plus précisément sur un thème. De plus, les probes jouent également le rôle essentiel dans le cas d'éventuel blocage, ce qui constitue en soi un facteur favorisant la réussite de l'entrevue (Guillemette, 2003). Après ce premier jet, un deuxième et troisième chercheur ont travaillé à la structuration interne du guide, c'est-à-dire à mettre les thèmes selon un ordre logique et aussi selon une certaine gradation quant au degré de complexification des questions relatives aux représentations des sujets. La pertinence d'élaborer un guide d'entrevue de cette manière permet d'obtenir des informations similaires et d'arriver à une certaine validité des résultats (Paillé, 1991). Enfin, les entrevues ont été enregistrées et transcrites à partir de règles de transcription préétablies (Guillemette et Berthiaume, 2003) dans le but de travailler à partir d'une transcription représentant le plus fidèlement le discours oral des participants (Deslauriers, 1991).

3.2.2.1 Chez les mentors et mentorés

Les entrevues semi-dirigées en début de programme avec les mentors et mentorés avaient pour but d'aller chercher les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts possibles d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement. Plus précisément, cette première entrevue visait d'abord à connaître le *contexte*

d'enseignement des mentors et mentorés, c'est-à-dire leur tâche; leur parcours professionnel (plus particulièrement l'entrée dans la profession pour les mentorés et plus particulièrement les différentes fonctions occupées par les mentors); *les conditions de leur adhésion au programme* et enfin, depuis quand ils étaient jumelés et à combien de reprises la dyade s'était rencontrée jusqu'à présent. Puis, les sujets étaient interrogés sur leurs *conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage* et leurs perceptions du *programme d'insertion professionnelle* jusqu'à maintenant. Ensuite, les enseignants ont répondu à des questions concernant leur *engagement professionnel* en regard de leur participation au programme de mentorat. Par la suite, d'autres questions prétendaient à faire émerger les perceptions des enseignants quant à leur *identité professionnelle*. Le thème du *transfert des apprentissages* a aussi été abordé en lien avec la formation initiale versus la pratique en classe (particulièrement pour les mentorés) et quant au réinvestissement des apprentissages faits en formations dans leur enseignement. Enfin, les dernières questions portaient sur les *pratiques de collaboration* entre mentor et mentoré par l'entremise des attentes respectives, des besoins des mentorés et des apports mutuels dans la relation.

Pour la deuxième entrevue, les chercheurs ont voulu explorer avec les mentorés l'expérience vécue de leur entrée dans la profession en lien avec le programme de mentorat par des entrevues se voulant davantage de type «ethnographique». Par conséquent, deux questions étaient posées : «*Pouvez-vous me relater comment, depuis votre toute première expérience d'enseignement jusqu'à aujourd'hui, s'est passée votre entrée dans la profession ?*» et «*Au terme de cette année, quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement ?*». Toutefois, pour assurer un suivi avec les propos tenus lors de la première entrevue, en lien avec les différents thèmes énumérés précédemment, certaines questions élaborées spécifiquement pour chaque enseignant ont également été intégrées en cours d'entrevue à partir de mémos rédigés suite à la première entrevue (Deslauriers, 1991; Guillemette, 2003). Par exemple, une mentorée mentionnait qu'un de ses défis était de survivre à l'année lors de la première entrevue et à la seconde entrevue, nous lui avons demandé si elle jugeait avoir survécu et surtout, qu'est-ce qui faisait qu'elle avait pu survivre. Ainsi, cette façon de procéder a permis d'assurer un suivi avec les informations fournies lors de la première entrevue et de vérifier si les défis identifiés en début d'année avaient été surmontés ou bien si les différentes formations suivies avaient pu être réinvesties dans leur enseignement. Quant aux mentors, la deuxième entrevue a permis de faire le bilan sur différents aspects de leur expérience au sein du programme. Ces aspects touchent la *formation reçue, l'accompagnement offert*, leur *expérience* comme mentor, les *apprentissages et défis* réalisés par leur mentoré cette année, les *forces et les faiblesses* de leur mentoré, leur *relation mentorale* de manière générale, les *apports du programme* à leur égard et enfin, les *stratégies employées* avec leur mentoré.

3.2.2.2 Chez les responsables de programme⁹

Commençons par mentionner que le projet initial ne prévoyait pas interroger cet acteur. Cependant, il est vite apparu que le rôle joué par les responsables (coordonner le programme; faire la promotion auprès de directions; accompagner les dyades; animer les rencontres collectives et rester au fait des questions relatives au mentorat (Guide du programme d'insertion professionnelle, p. 12) allait apporter des éléments supplémentaires à la compréhension du programme. Par ailleurs, l'intérêt porté à l'égard de ces responsables ne fait pas exception puisque les recherches relatives à différents programmes d'insertion professionnelle accordent une importance au discours des personnes qui encadrent, préparent et forment les enseignants qui débutent (Bobek, 2002; Corneau, 1998; Martin, Nault et Loof, (1994)). Par conséquent, deux entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des deux responsables de programme. L'entrevue couvrait plusieurs thèmes, mais débutait par des questions permettant d'identifier en quoi consistait le *rôle de conseillère en développement* (tâche) ainsi que *l'engagement* que cela impliquait (attentes, idéaux, collaboration). Puis, les responsables, en tant que formatrices, devaient qualifier le niveau d'engagement des enseignants ainsi que mentionner les *aspects réussis à conserver* comme *les points à améliorer* dans le programme. Ensuite, plusieurs questions concernaient le *programme d'insertion* dans son ensemble, qu'il s'agisse des formations collectives ou des rencontres collectives (mentorat). À l'intérieur de ce volet, les responsables devaient se prononcer sur *l'atteinte des objectifs des deux volets* (formation et mentorat), sur l'élaboration de ces volets, sur la place des attentes des enseignants dans l'élaboration de ces volets, sur les besoins des enseignants qui débutent, sur l'appréciation des enseignants et sur l'importance de ces dernières dans l'insertion professionnelle des novices. Des questions portaient également sur la conception que les responsables se font de la *relation mentorale*. Dans un autre ordre d'idées, les responsables de programme, aussi enseignantes, ont été interrogées sur leur *identité professionnelle* (formatrice versus enseignante). Le thème du *transfert des apprentissages* a aussi été abordé d'abord de la formation initiale à la pratique en classe et ensuite, en fonction du réinvestissement des formations offertes dans l'enseignement. Puis, d'autres questions portaient sur la place accordée aux *pratiques de collaboration* dans le cadre du programme, des formations et de la relation mentorale. Enfin, une dernière question était posée concernant l'accès ou non des responsables de programme aux évaluations que les enseignants remplissaient à chaque rencontre.

3.2.3 Les questionnaires

Les questionnaires se préparent en fonction d'une part de la problématique de recherche mais d'autre part, à partir de l'objectif général et des objectifs spécifiques qui en découlent (Fenneteau, 2002). Dans le cadre de cette recherche, l'objectif général veut expliquer un phénomène, c'est-à-dire «*vérifier si tel ou tel facteur ici le programme d'insertion professionnelle exerce bien l'effet attendu sur le phénomène étudié [l'enseignement du novice].*» (Fenneteau, 2002, p. 43). Pour répondre, en partie à cet

⁹ Il y a deux responsables de programme, une première de septembre à décembre 2006 et une seconde de janvier à mai 2007. Leur poste correspond à conseillères en développement (Direction du service du développement des compétences du personnel) à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

objectif, le questionnaire aux mentors et mentorés a été élaboré (APPENDICE IV). Et quant aux objectifs spécifiques de la recherche, ces derniers visent plutôt à explorer les principales facettes à la fois de l'identité professionnelle, du transfert des connaissances et des pratiques de collaboration (Fenneteau, 2002). À cet égard, le questionnaire aux mentors et mentorés permet aussi d'apporter certains éléments de réponses et plusieurs recherches en lien avec l'insertion professionnelle et les programmes de mentorat y ont d'ailleurs recours (Bédard, 2000; Gervais dans Héту et *al.*, 1999; Lavoie et *al.*, 1995).

3.2.3.1 Chez les mentors et les mentorés

En fin de programme, un questionnaire a été distribué à tous les mentors et tous les mentorés pour obtenir leurs perceptions sur certains aspects et leur appréciation générale du programme (tableau 3). Étant donné que l'objectif général est d'analyser les perceptions qu'ont les enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement, les questions visaient essentiellement à mieux connaître les impacts que ce dernier peut avoir eus sur l'enseignement des mentorés. Tout d'abord, la rédaction des questions du questionnaire destiné aux mentors et mentorés a succédé à un long travail théorique sur le mentorat (Bergevin et Martineau, 2007), opération essentielle pour mieux déterminer les questions relatives à ce volet du programme (Fenneteau, 2002). Pour mieux connaître et comprendre les perceptions de tous les participants d'une part sur l'ensemble du programme d'insertion et d'autre part sur les effets de ce dernier sur l'enseignement des mentorés, nous avons privilégié un questionnaire. Ce choix s'explique d'abord par l'objectif clair qui est d'obtenir les perceptions des enseignants sur le programme d'insertion. *«Le questionnaire vise à mettre en évidence des choix entre les réponses alternatives à des questions standardisées sur un sujet précis. Il cherche à déterminer la fréquence d'unités prédéterminées.»* (Paillé, 1991). Malgré que l'on recourt à un questionnaire essentiellement composé de questions fermées et mixtes, notons que les modalités de réponses ont été rédigées à partir d'échelles qui ont été conçues au départ pour comprendre les attitudes des gens (Béland, 1992; Fenneteau, 2002; Legendre, 1993). Afin de nous assurer que les modalités de réponses utilisées soient homogènes, nous nous sommes référés à des échelles existantes comme l'échelle de valeurs (Van der Maren, 1995, p. 334)¹⁰, l'échelle d'appréciation (Legendre, 1993)¹¹, l'échelle de fréquence inspirée de (Van der Maren, 1995)¹² ou encore les échelles de Likert (Béland, Legendre, 1993)¹³ et enfin d'une liste de modalités de réponses exhaustive comme à la question sur les rôles du mentor (Fenneteau, 2002, p.68). Notons que la majorité des questions fermées permettait au sujet de préciser leur pensée dans le cas où il aurait jugé nécessaire de le faire (Blais, 2003). Ensuite, l'utilisation du questionnaire se justifie par la possibilité d'interroger plusieurs participants à un faible coût tout en s'assurant de se rapprocher d'une certaine *«...vérité puisque le sujet n'a pas à dévoiler sa pensée devant un individu»* (Fenneteau, 2002, p. 55). En ce sens, il devient un outil de triangulation des méthodes

¹⁰ Excellente, Très bien, Bonne, Passable, Insuffisante, Nulle

¹¹ Très bien, Bien, Satisfaisant, Faible, Insuffisant

¹² Tous les jours, Presque tous les jours, 1fois/semaine, 1fois/2 semaines, 1fois/mois, Presque jamais

¹³ Tout à fait d'accord, D'accord, Incertain, En désaccord, Tout à fait en désaccord ou bien (Béland, 1992). Très important, Important, Assez important, Peu important, Aucune importance (Legendre, 1993, p. 410).

pour établir des liens de convergence et de divergence entre le discours tenu lors des entrevues (Savoie-Zajc, 2004).

Tableau 3 : Liste des mentors et mentorés qui ont répondu au questionnaire

QUESTIONNAIRES (FIN DE PROGRAMME)	
MENTORS	MENTORÉS
1) ¹⁴ Q-mre-03-pri	1) ¹⁵ Q-mrée-03-pri
2) Q-mre-05-pri	2) Q-mrée-05-pri
*3) Q-mre-02-pri ¹⁶	*3) Q-mrée-02-pri ¹⁷
4) Q-mre-04-pri	4) Q-mrée-04-pri
5) Q-mre-03-sec	5) Q-mrée-03-sec
*6) Q-mr-02-sec	*6) Q-mrée-02-sec
7) Q-mre-05-sec	7) Q-mrée-05-sec
8) Q-mre-04-sec	8) Q-mrée-04-sec
9) Q-mre-08-sec	9) Q-mrée-08-sec
10) Q-mre-06-sec	10) Q-mrée-06-sec
*11) Q-mre-01-sec	*11) Q-mrée-01-sec
*12) Q-mr-01-pri <i>Questionnaire non disponible</i>	*12) Q-mrée-01-pri
13) Q-mre-07-sec <i>Questionnaire non disponible</i>	13a) Q-mrée-07-sec 13b) Q-mrée-07-sec
14) Q-mr-10-sec (Le questionnaire de sa mentorée est non disponible. Congé de maternité.)	14) Q-mrée-10-sec <i>Questionnaire non disponible</i>
15) Q-mr-09-sec <i>Questionnaire non disponible</i>	15) Q-mrée-09-sec

3.2.3.2 Chez les enseignants-responsables

Ensuite, les trois enseignants-responsables des trois écoles pilotes ont aussi été interrogés au moyen d'un questionnaire. Cependant, celui-ci visait à apporter des informations plus précises que celles fournies dans le guide d'insertion professionnelle (2006-2007) quant aux rôles exercés par ces derniers au sein du programme de mentorat, c'est-à-dire 1) informer; 2) supporter les dyades; et 3) collaborer avec la responsable du programme (Guide du programme d'insertion professionnelle, p. 12). Le questionnaire cherchait plutôt à explorer et décrire le rôle de ces intervenants en lien avec les dyades. Pour y arriver, nous avons utilisé presque en totalité des questions ouvertes qui permettaient aux participants de s'exprimer pleinement sur le sujet et notamment parce que nous ne possédions pas assez de connaissances théoriques sur les possibilités de réponses (Fenneteau, 2002). Le questionnaire couvre différents aspects comme le *projet pilote* au

¹⁴ Ces numéros correspondent aux formulaires de consentement signés par les mentors.

¹⁵ Ces numéros correspondent aux formulaires de consentement signés par les mentorés, dans le cas où un sujet voudrait se retirer de la recherche.

¹⁶ Les codes précédés d'un * indiquent qu'il s'agit d'un mentor parmi les quatre dyades suivies.

¹⁷ Les codes précédés d'un * indiquent qu'il s'agit d'un mentoré parmi les quatre dyades suivies.

sein de leur école, les *dyades* qui participent au programme, les *conditions de leur adhésion* à ce rôle, les *formations reçues* en lien avec ce rôle, les *interventions posées*, leurs *différentes collaborations* et les différentes *responsabilités* inhérentes au rôle d'enseignant-responsable.

3.2.4 Les rencontres de travail

Pour répondre à un des objectifs spécifiques de la recherche qui est l'analyse des pratiques de collaboration à l'intérieur de dyades mentor / mentoré, l'enregistrement de rencontres de travail entre mentor et mentoré a été réalisé. Ce sont les mentorés de chaque dyade suivie qui avaient comme mandat d'enregistrer deux rencontres de travail avec leur mentor. Considérant que les enregistrements ont été effectués par les mentorés eux-mêmes, il est difficile, à ce stade, de faire état du contenu de ceux-ci.

DATE	ENTREVUES
	DYADE
Le 12 février 2007	RC1-dy-02-pri
Le 10 avril 2007	RC2-dy-02-pri
	DYADE
Le 27 février 2007	RC1-dy-01-sec
	DYADE
Le 12 février 2007	RC1-dy-02-sec
Le 26 avril 2007	RC2-dy-02-sec

Dès le départ, une dyade éprouvait des difficultés à se rencontrer puisqu'ils enseignaient à deux écoles différentes. Pour pallier à cet obstacle, la dyade a remplacé les rencontres, plus difficiles à organiser, par des échanges courriels plus rapides. Par conséquent, l'enregistrement des rencontres de travail a été remplacé par l'envoi d'une série de courriels qui s'étale du début d'octobre au début décembre. Ainsi, cet outil va permettre de répondre au même objectif spécifique, c'est-à-dire l'analyse des pratiques de collaboration à l'intérieur de dyades mentor / mentoré, l'enregistrement de rencontres de travail entre mentor et mentoré a été réalisé. Dans le même sens, une dyade a consigné des informations relatives à leur rencontre à l'intérieur d'un carnet de notes. Cet outil permet au même titre que les enregistrements audio ou les courriels de répondre à un des objectifs spécifiques de la recherche qui est l'analyse des pratiques de collaboration à l'intérieur de dyades mentor / mentoré. Ces outils dressent un portrait des thèmes abordés à chacune des rencontres et donnent accès au suivi d'une rencontre à l'autre.

3.2.5 Les documents fournis pas la commission scolaire

Analyse documentaire

Comme le définissent Lessard-Hébert et al. (1995, p.92), la technique d'analyse documentaire est une sorte d'analyse de contenu portant sur des documents écrits relatifs à un site ou une situation. Pour notre part, nous recueillerons et analyserons des documents officiels (par opposition aux sources privées) relatifs aux programmes d'insertion mis en œuvre. Il peut s'agir des documents de présentation des programmes

I.P, des rapports internes, etc., selon ce qui existe dans le milieu. Une analyse qualitative de contenu sera utilisée. Les données ainsi obtenues serviront aussi pour contextualiser et « trianguler » les données issues des deux autres techniques de cueillette de données (questionnaires et entrevues).

3.2.6.1 Les rôles du mentor et du mentoré

Les documents fournis par la commission scolaire donnent accès aux résultats de certaines activités qui se sont déroulées avec les mentors et les mentorés lors des rencontres collectives. Les données de la première activité, celle sur le rôle du mentor et du mentoré, ont été réutilisées après avoir été transcrites et codifiées. Elles ont servi à dresser la liste des modalités de réponses concernant les rôles des mentorés dans le questionnaire réservé aux mentorés. L'utilisation de ces informations dans le questionnaire permettra de vérifier s'il y a concordance entre les perceptions initiales des mentors et mentorés et les rôles réellement exercés au terme du programme. Mentionnons que les rôles du mentor et du mentoré sont abordés à différents moments durant le programme (entrevue initiale, finale, questionnaire de la fin) et par différents participants (mentors, mentorés, responsables de programme), ce document pourra donc agir comme triangulation des sources.

3.2.6.2 La résolution de problème

Les données de cette deuxième activité serviront non seulement à identifier les problèmes vécus par les mentorés lors de leur début en enseignement mais aussi à suggérer des moyens pour surmonter ces difficultés. À cet égard, ce document pourra être utilisé dans la triangulation des sources en ce qui concerne les difficultés vécues pas les novices.

3.2.6.3 Bilan de la relation mentorale

Ensuite, si les données des activités qui se sont déroulées au bilan sont partagées par les responsables de la commission scolaire, nous pourrons comparer les réponses fournies par les répondants sur les mêmes thèmes abordés, mais cette fois-ci, dans notre questionnaire.

3.3 Traitement et analyse

Le traitement et l'analyse des données a été réalisé sous deux types de recherche, d'abord descriptif et compréhensif et ensuite évaluatif.

3.3.1 Recherche descriptive et compréhensive

Quant à l'analyse et à la validation des données, elle a été faite à l'aide du logiciel *N'VIVO* avec lequel les trois chercheurs et les assistants sont déjà familiers. Une validation par triangulation des données dont les sources sont diverses a été effectuée.

Certaines des catégories ont été prédéterminées alors que d'autres ont émergé. Cette analyse a permis de dégager les besoins de formation et les représentations du métier enseignant. De plus, pour dégager un portrait de la relation mentorale, l'étude de cas est utilisée puisqu'elle permet d'utiliser plusieurs unités d'analyse (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Dans le cadre de cette recherche, ces thèmes sont les suivants : 1) l'identité professionnelle; 2) le transfert des apprentissages et 3) les pratiques de collaboration.

3.3.2 Recherche évaluative

La première phase de la recherche évaluative est de recueillir l'information la plus complète possible (Van Der Maren, 2003) et par la suite différentes étapes sont proposées par les auteurs. Nous avons retenu les étapes d'évaluation de Beaudry et Gauthier (1992).

<u>Les étapes de la recherche évaluative</u>	
PROBLÉMATIQUE	1) Conjoncture d'engagement massif du personnel enseignant; 2) Haut taux de décrochage dans la profession.
SOLUTION	1) Mise en place d'un programme d'insertion professionnelle à la C.S. (2006-2007).
IMPLANTATION DEVIS D'INTERVENTION	1) Programme de mentorat; 2) Formations collectives pour les nouveaux enseignants.
EFFET	1) Interviews; 2) Questionnaires; 3) Rencontre de travail; 4) Documents fournis par la C.S.;
ÉVALUATION DES IMPACTS	1) Identité professionnelle; 2) Transfert des apprentissages; 3) Pratiques de collaboration.

Enfin, Beaudry et Gauthier (1992), lors du traitement de la diffusion des résultats d'une recherche évaluative, suggèrent d'accompagner la présentation des résultats par des recommandations ou des solutions pour l'amélioration du programme.

IV- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La recherche traite et analyse les données recueillies selon différentes approches de recherche. D'abord, l'approche compréhensive et descriptive est utilisée pour rendre compte des observations effectuées dans le cadre des deux volets (formations et mentorat) du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. La description de chacun des volets est présentée ainsi que la participation des enseignants lors de ces différentes activités. Toujours dans la même approche, mais avec une stratégie méthodologique différente, c'est-à-dire l'étude de cas, nous allons répondre aux objectifs spécifiques et à l'objectif général de la recherche. Ensuite, les perceptions de tous les enseignants ayant participé au programme d'insertion professionnelle sont décrites quant aux différentes composantes du programme. Enfin, selon une dernière perspective, le programme d'insertion professionnelle sera compris à travers la recherche évaluative.

4.1 Phase descriptive et compréhensive : présentation du programme d'insertion professionnelle

Le programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire partenaire renferme deux volets : le premier propose aux nouveaux enseignants un accompagnement par le mentorat et le second offre plusieurs formations axées sur les besoins des enseignants qui débutent.

4.1.1 Volet I : mentorat

Le programme de mentorat qui se déroule sur une année se divise en trois temps :

1) Conférence sur le mentorat et jumelage des mentors et mentorés

2) Rencontres et ateliers de formations

3) Bilan de la rencontre mentorale

1) Conférence sur le mentorat et jumelage des mentors et mentorés

4.1.1.1 Conférence sur le mentorat et jumelage des mentors et mentorés

En début d'année scolaire, les mentors et mentorés intéressés à participer au programme de mentorat ont assisté à une conférence sur ce type d'accompagnement et par la suite ont été jumelés à un enseignant de leur secteur (septembre 2006).

Conférence sur le mentorat en début de programme

La conférence sur le mentorat présente ce qu'est le mentorat et ce qui est attendu de ceux qui y participent. La conférencière démontre un souci de précision conceptuelle et insiste sur la notion d'engagement dans la relation mentorale. Pour elle, la réflexion quant à la décision de s'engager dans une telle relation s'inscrit dans le cadre des «organisations apprenantes». Puis, la conférencière s'attarde longuement sur le rôle de chacun des participants dans un tel programme et suggère que la relation mentorale implique une entente mentorale.

Ensuite, si la conférencière met en valeur le transfert des connaissances d'une personne à l'autre, elle ne fait aucun lien quant au transfert de la formation initiale ou encore de la recherche à la pratique enseignante. D'ailleurs, lorsque la conférencière fait référence à la recherche, c'est pour aborder les savoirs quant aux programmes de mentorat et non pas pour avancer la nécessité de nourrir sa réflexion à partir de la recherche ou pour signaler l'importance du transfert des apprentissages de l'université vers le milieu de travail.

Enfin, lorsque la conférencière souligne les bénéfices pour le mentor, elle le fait seulement sous l'angle «altruiste» du bonheur de voir l'autre réussir.

Jumelage des mentors et mentorés

Durant la même journée, les personnes responsables du programme de mentorat à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles ont soumis un exercice aux enseignants présents dans lequel les équipes devaient identifier les rôles et les responsabilités des mentors et mentorés.

CONCEPTION DE CE QU'EST LE RÔLE DU MENTOR ET LE RÔLE DU MENTORÉ
 ACTIVITÉ DU 25 SEPTEMBRE «FEUILLES BLEUES»

RÔLE (MENTOR) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S	RÔLE (MENTORÉ) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S
-partage -ouverture à l'autre -servir de guide -valider les idées du mentoré -savoir poser les bonnes questions pour la communication	-écoute -partage -ouverture au développement, à l'apprentissage -trouver des outils pour son développement
-accompagner le mentoré -guider -partager ses expériences -aller de l'avant, aller s'informer -validation	-partage -ouverture d'esprit/au développement -demander des questions pertinentes -appliquer ce qui est transmis par le mentor
-guider les mentorés, ne pas imposer -être à l'écoute, sans jugement -validation -générosité -sécuriser	-écouter, poser des questions -ouvert aux conseils -appliquer ce qui est transmis par le mentor -faire confiance/oser
-conseiller -fournir son expertise -complicité -ouverture d'esprit/partage -valider les idées du mentoré	-partage des difficultés -valider -bénéficier du positif -disponible
-relation d'aide -guider -aide de l'écouter -conseiller -partage	-demander des conseils -ouverture -confiance -partage -être toujours disponible
-soutenir -écouter -transmission des connaissances -aider	-s'ouvrir à l'autre -raconter ses problèmes -partager -être ouvert
-guide -mettre le mentoré à l'aise -être disponible -ne pas juger -partager son expérience	-questionneur -ouverture -être capable d'identifier ses besoins -être disponible -vouloir s'améliorer
-guider -écouter -placoter -cibler les forces du mentoré	-demander -mettre en pratique -se rassurer -ouverture d'esprit
-aide -soutien	-questionne -remet en question

RÔLE (MENTOR) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S	RÔLE (MENTORÉ) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S
-transmettre son expérience -trouver des stratégies et des moyens diversifiés	-aide professionnelle
-écouter -personne-ressource -parler de ses expériences -guider -dédramatiser	-poser des questions -explorer des avenues possibles -remettre en question par ses pratiques -analyser des pratiques
-personne à l'écoute -expliquer -proposer (ne pas imposer) -rassurer	-commenter -verbaliser ses besoins -questionner -recevoir les commentaires
-transmettre ses connaissances et son expérience -soutenir -entraîneur -rassurer, comprendre -écouter et soutenir	-être ouvert -poser des questions -suggérer des pistes de solutions
-offre de l'aide -écoute le mentoré -partage de connaissances	-va chercher des conseils -profite de l'expérience de l'autre -être ouvert
-être à l'écoute -transmission de connaissances -soutenir -motivateur -ne pas porter de jugement	-aller chercher des conseils -être ouvert -mettre en pratique les conseils -chercheur -se sentir en confiance
-donner des conseils professionnels -être à l'écoute des besoins de son mentoré -résoudre	-accepter les conseils professionnels -mettre en pratique les conseils du mentor -résoudre
-disponible -transmettre son expérience -être à l'écoute	-disponible -reconnaître ses points faibles -écouter les conseils
-être disponible -être professionnel -faire profiter son expérience -sympathiser	-être réceptif -demander conseil -disponible -être ouvert aux conseils
-soutenir le mentoré -se questionner sur ses pratiques -être ouvert et ne pas juger -être attentif à notre mentoré -être disponible	-être ouvert aux commentaires du mentor -se questionner sur ses pratiques -s'investir -accepter notre mentor -être disponible -capacité d'analyse et d'observation
-guider	-être réceptif

RÔLE (MENTOR) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S	RÔLE (MENTORÉ) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S
-sécuriser le mentoré -être un leader positif -être un exemple de sagesse	-être actif dans la relation mentor/mentoré -participation active -faire confiance
-être à l'écoute -être disponible	-être écouté -être disponible -être réceptif aux commentaires
-un guide -à l'écoute -être humain et compréhensif	-ouverture -à l'écoute -être positif et à l'écoute
-bonne écoute (active) -guider -transmettre -écouter -transfert de nos savoirs	-capacité à communiquer -se laisser guider -choisir -s'ouvrir -transfert de nos savoirs
-accompagnement -partager -encourager une pensée réflexive -support	-questionnement -expérimenter -s'ouvrir sans retenue -analyser -autonomie
-soutien -grande souplesse -empathique -expérience	-implication -mettre en action ce qu'elle a appris -questionnement -ouverture
-guider -écoute -grande éthique de travail -disponible -questionner	-échanger -communiquer -prendre le pouls de sa pratique (honnête avec soi-même) -réfléchir -engagement
-partager -échanger -encourager -aider pour qu'elle prenne les bonnes décisions -aide à réfléchir -proposer des alternatives	-écouter -discuter -réflexion -être authentique -capable de modifier, de changer les choses
-écoute -accompagnement -questionner -superviser -encourager -motiver	-émettre une problématique -questionnement -réflexion -être à l'écoute
-accompagnateur -partager	-expérimentateur -écouter

RÔLE (MENTOR) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S	RÔLE (MENTORÉ) SELON 36 ENSEIGNANT (E) S
-écouter -conseiller -avoir une ouverture d'esprit	-valider -ouverture -mettre en œuvre ses habiletés de communication (à profit pour ses élèves)
- guides -communication -passionnés -soutenir, conseiller	-réceptifs, écoutent les conseils -disponible -francs -connaître ses limites, compétences
-être à l'écoute -partager son expérience -échanger des outils, moyens	-capacité à communiquer -honnête -être disponible
-soutenir -écouter -partager -poser les bonnes questions	-réceptif -partage ses difficultés -explorer des avenues nouvelles -expérimenter des nouvelles approches
-conseiller -écouter -partager -soutenir	-s'améliorer -grandir -appliquer
-accompagner-soutenir -être à l'écoute -partager ses expériences -encourager	-créer une ouverture d'esprit -capacité à recevoir des conseils -persévérance -désir de s'améliorer
-partager ses expériences -avoir une écoute active -accompagner	-veut se perfectionner -proposer des pistes de développement -veut «bien partir» dans sa profession -prêt à expérimenter
-partager son expertise -soutenir -est une personne aidante	-faire part de ses problématiques -cherche des réponses à ses questionnements
-écoute -professionnalisme -soutien -rôle de conseiller	-ouverture d'esprit pour apprendre -disponibilité -partager ses expériences -besoin de validation
(manque quelques feuilles...)	

Ces rôles ont été repris lors du bilan de la relation mentorale à l'intérieur du questionnaire pour vérifier si ces rôles avaient effectivement été joués.

2) Rencontres et ateliers de formations

4.1.1.2 Rencontres et ateliers de formations

Plusieurs rencontres de mentorat étaient prévues pour les dyades. Au départ, les rencontres s'adressaient aux mentors et mentorés, mais lors du premier contact deux ateliers ont été retirés aux mentorés dans le but d'alléger leur horaire. Parmi les rencontres, un premier contact des dyades entre elles a eu lieu permettant de revenir sur l'engagement dans la relation mentorale ainsi que sur les rôles respectifs de chacun. La seconde rencontre a réuni les mentors qui ont participé à un atelier sur les habiletés de communication. Puis, la troisième rencontre réunissant mentors et mentorés présentait une méthode de résolution de problème. Ensuite, la dernière rencontre a été pour les mentors un atelier de formation sur les compétences professionnelles de la commission scolaire.

A – Premier contact;

B – Atelier de formation pour les mentors : habiletés de communication;

C – Atelier de formation sur l'analyse de pratiques (résolution de problèmes);

D – Atelier de formation pour les mentors : compétences professionnelles;

A – Premier contact

La première rencontre établissait un premier contact formel entre toutes les dyades formées (octobre 2006). Dans un premier temps, les mentors et mentorés ont dû se servir d'une image pour décrire comment ils concevaient le mentorat. Nous avons regroupé les différentes idées énoncées par les enseignants selon les différentes dimensions de l'enseignement proposées par Martineau et Presseau (2004) :

Dimension cognitive	Dimension affective	Dimension interactive	Dimension traditionnelle
(la sélection, le traitement et l'organisation des savoirs à enseigner);	(sentiments engendrés par les situations vécues en classe);	(interactions avec les élèves, la direction, collègues, parents);	(routines scolaires, bulletins)

Tableau : Conception du mentorat selon les enseignants¹⁸

DIMENSIONS	ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE :	ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE :
Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> -prendre le temps et s'organiser; -le mentorat permet au mentoré de mettre ses priorités à la bonne place étant donné sa lourde charge de travail (<i>charge de travail du mentoré compensée en partie par l'aide du mentor</i>); -aide à diriger; -faire des retours sur ce qui se déroule en classe (caméra vidéo), des rétroactions. 	<ul style="list-style-type: none"> -guider (XX); -guide amical, spirituel; -construire des outils; -<i>chercher des outils</i>; -(<i>mentoré</i>) Observer + analyser; -(<i>mentor</i>) partager et se questionner; -aider; -entraider.
Affective	<ul style="list-style-type: none"> -partager la passion de l'enseignement; -le mentor apparaît comme une bouée; -le mentor permet d'éteindre des feux pour progresser; -aller chercher de l'aide lorsqu'on éprouve des difficultés (<i>aide du mentor pour désamorcer le stress, l'énervement, l'exaspération, le découragement</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> -parler de son insécurité; -éteindre des feux; -voir les deux côtés de la médaille; -<i>être fort</i>; -«<i>crinquer le canard</i>».
Interactive	<ul style="list-style-type: none"> -établir une bonne relation; -être vigilant pour ne pas oublier que l'éducation est une affaire d'amour (<i>éviter la visée du développement des compétences des élèves, se centrer sur l'amour des élèves</i>); -relation de respect. 	<ul style="list-style-type: none"> -bâtir une fondation solide; -créer des liens pour être plus heureux; -(<i>mentoré</i>) être en harmonie avec les mentors.
Traditionnelle	-	-
Autres	<ul style="list-style-type: none"> -précision dans les échanges d'informations; -permettre de développer les compétences chez le mentoré; -atteindre des niveaux plus élevés; -jongler avec de nouvelles situations (peser le pour et le contre). 	<ul style="list-style-type: none"> -temps de rencontre formelle; -<i>s'allier de façon stratégique pour le développement professionnel</i>; -<i>mettre les chances de son côté (mentoré)</i>;

¹⁸ Le texte en noir a été noté par Christine Bergevin et le texte en bleu par Liliane Portelance.

DIMENSIONS	ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE :	ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE :
		-la direction aide aussi.

À la fin de l'activité avec les enseignants du primaire, l'animatrice insiste sur l'accompagnement qui doit prévaloir dans la relation mentorale. Elle indique aussi que le mentorat favorise le développement professionnel, le respect et le partage. Puis, elle en profite pour indiquer que plusieurs aspects éthiques se retrouvent dans la relation mentorale. Enfin, elle demande aux enseignants quels rôles ont été mis en place depuis le début du programme de mentorat.

Les rôles exercés chez le mentor et le mentoré depuis le début du programme de mentorat (1 mois)	
Enseignants du primaire	
Mentors	Mentorés
<ul style="list-style-type: none"> -questionner sur les difficultés vécues; -écouter (XXX)¹⁹; -apporter des ressources pour aider au développement personnel (respiration, santé, calme); -éviter de vouloir être parfait; -proposer des alternatives, chercher pour le mentoré; -être empathiques (se rappeler ses débuts) (XX); -être disponible; -analyse réflexive des bons coups; -aider ; -entraîne la réflexion sur sa pratique; -demander à la direction d'aider le mentoré; -répond au besoin le plus urgent; -l'aider à s'organiser; -veut travailler l'évaluation; -inclure le mentoré au sein des réunions. 	<ul style="list-style-type: none"> -goût d'expérimenter; -évacuer ses angoisses auprès du mentor; -beaucoup d'échanges et temps pour se rencontrer; -le gros défi est la gestion de classe.
Enseignants du secondaire	
Mentors	Mentorés
<ul style="list-style-type: none"> -écouter (XX); -discuter; -chercher comment faire progresser un élève sur le plan académique; -faudra planifier les rencontres; -se fixe des rendez-vous et laisse des traces 	<ul style="list-style-type: none"> -arrive préparé, se questionne; -respect du mentor; -jaser avec le mentor; -guider; -écoute du mentor; -mentor donne des trucs.

¹⁹ Chaque X indique qu'une personne supplémentaire a donné la même réponse.

des rencontres; -se fixe des rendez-vous de manière informelle; -se choisisse des thèmes; -rencontre verse dans l'aspect émotif; -discuter de points précis.	
--	--

Les données du tableau montrent que le principal rôle joué par les mentors se résume à écouter et être empathique vis-à-vis les difficultés vécues par le mentoré. Les mentorés du primaire et du secondaire se sont peu exprimés lors de cette activité. De plus, il ressort que l'absence de période libre pour plusieurs dyades au secondaire a nui à leur relation. La rencontre se poursuit et les enseignants remplissent les pages 21, 22, 23 du guide sur les attentes de chacun, les objectifs (compétences), les coordonnées et les moments pour se rencontrer. Enfin, la dernière activité a lieu concernant la résolution de problème. L'animatrice présente la résolution de problème ainsi : *«La résolution de problème est étroitement liée à la créativité, parce que le fait de résoudre un problème exige d'être d'abord et avant tout créatif, mais aussi de rejeter le mythe de l'expert.»*. La définition de la résolution de problème n'entretient aucun lien avec les compétences professionnelles.

Voici les activités de résolution de problème réalisées pour le groupe des enseignants du primaire et ensuite, pour le groupe des enseignants du secondaire.

LA PROBLÉMATIQUE AU PRIMAIRE :

Elle se questionne à savoir jusqu'où elle doit différencier en situation d'écriture, en évaluation ?

La discussion surtout animée par les mentors aborde les points suivants :

- Différencier l'évaluation ?
- Pour qui ?
- Comment traduire l'évaluation correctement ?
- Quel est le but de l'évaluation ?
- Quelle conception avons-nous de l'évaluation ?

LA PROBLÉMATIQUE AU SECONDAIRE :

Gestion de classe : L'enseignant manque de connaissance dans sa discipline (en technologie) puis sa classe est composée d'une clientèle de déficients intellectuels et d'élèves avec des troubles de comportement. Le mentoré n'est pas formé en adaptation scolaire. Sa classe manque d'organisation puisqu'il a de sérieux problèmes à maintenir la discipline et à enseigner aux élèves.

La discussion surtout animée par les mentors aborde les points suivants :

- Adopter moins de trois règles et les appliquer de manière constante;
- Exiger le soutien d'une personne-ressource auprès de la direction;
- Diviser le groupe;
- Proposer des tâches courtes;
- Déterminer des conséquences claires aux manquements.

B – Atelier de formation pour les mentors : habiletés de communication

L'objectif de l'atelier de formation était d'outiller les mentors afin qu'ils développent des habiletés de communication utiles à la relation mentorale (novembre 2006). Pour y arriver, les animatrices soumettent les enseignants à une mise en situation permettant d'évaluer le non verbal de l'autre en situation de difficultés. C'est à partir de cette simulation qu'ils devront établir des parallèles avec les interventions à poser auprès des mentorés. En réalité, le mentor doit montrer de l'empathie, ne pas juger, orienter la discussion sur les solutions sans avoir la vérité absolue. L'atelier a aussi présenté aux mentors trois types de mentorés : 1) le visiteur, celui qui n'a pas de problème; 2) l'acheteur celui qui a un problème et veut le régler et 3) le plaignant, celui qui a un problème qui ne relève pas de lui et sur lequel il pense n'avoir aucun contrôle.

Les animatrices partent de problèmes énoncés par les mentors pour discuter et il ressort que les mentorés du primaire manquent de confiance devant les parents. Pour ce qui est du secondaire, il semble que le manque de confiance des mentorés se répercute davantage dans la gestion de classe (relation avec l'élève).

C – Atelier de formation sur l'analyse de pratiques (résolution de problèmes)

La personne responsable du programme d'insertion professionnelle change et le retour avec les dyades se fait sans que cette dernière ne connaisse les modifications apportées au calendrier initial (janvier 2007). Malgré le fait que les mentorés n'ont pas assisté à l'atelier sur la communication, l'animatrice effectue un retour sur cet atelier avec tous les enseignants. Cependant, un mentor indique avoir apprécié la rencontre parce qu'elle a permis la discussion avec les autres mentors davantage que pour les notions qui ont été abordées. Deux autres mentors appuient cette idée.

Toujours en lien avec la communication, l'animatrice propose une activité sur les obstacles à cette dernière.

Obstacles à la communication selon les enseignants du primaire et du secondaire

Enseignants du primaire (12/18)	Enseignants du secondaire (21/29)
-discussion centrée sur des événements et non sur la communication (mré); -manque de temps, lorsque la personne est préoccupée, les gens qui terminent les phrases des autres (mr);	-choisir les bons mots, être clair, à l'écoute; -écoute active; -non disponible; -jugement;

Obstacles à la communication selon les enseignants du primaire et du secondaire

Enseignants du primaire (12/18)	Enseignants du secondaire (21/29)
-ceux qui parlent par-dessus toi (mré)	-air bête; -regard ailleurs;
-l'environnement physique, notre vécu, nos perceptions, la résistance au changement (Ima, mré);	-regard ouvert; -manque de respect; -gêne; -honte; -peur du jugement;
-être capable de se mettre dans la peau du mentoré, être empathique (mr);	
-évènements en lien avec les parents (mr);	-frustration; -indiscipline;
-ne pas savoir la réponse et être capable de l'avouer (mr);	-fermeture; -environnement bruyant; -problème affectif émotionnel; -mauvais vocabulaire ou absence de vocabulaire; -confusion dans le message;

Après l'activité, elle leur remet une feuille sur des comportements qui facilitent et qui entravent la communication.

Comportements qui gênent ou qui facilitent la communication :

Climat défensif :

- Évaluation (porter un jugement sur la situation)
- Maîtrise des comportements (chercher à maîtriser la situation et à exercer une étroite surveillance)
- Stratégie : jouer un rôle et garder une distance (ne pas perdre la face)
- Neutralité : Adopter une attitude prétendument objective.
- Supériorité : Essayer de dominer la situation
- Certitude : Éviter l'inconnu et trouver une solution finale

Climat facilitant :

- Description : Chercher à comprendre la situation d'une façon réaliste et différenciée
- Résolution de problèmes : Diriger l'attention sur le problème à résoudre (tendance à sortir du sujet)
- Spontanéité : Être soi-même dans la relation, être libre d'exprimer son opinion tout en acceptant celle de l'autre.
- Empathie : Comprendre la perception de l'autre, son point de vue
- Égalité : participer et faire participer l'autre à la prise de décision
- Provisoire : Explorer différentes avenues, permettre les essais et erreurs, chercher les améliorations possibles.

L'activité suivante propose d'analyser la pratique enseignante à partir de problèmes réels vécus par les mentorés. En reprenant les étapes de la résolution de problèmes vues en octobre dernier, les équipes inscrivent sur une feuille la description de la problématique, les suggestions faites et celles retenues.

Problématiques	
Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire
-gestion d'un grand nombre d'élèves (troubles de comportement, élèves fréquentant l'école alternative);	-gestion d'un groupe difficile et survie du professeur;
-gestion d'un groupe difficile	-gestion de classe (climat qui dégénère);
	-gestion de classe (changement d'attitude d'un groupe)
	-gestion de classe (difficulté avec 2-3 élèves)

Il en ressort, pour le primaire, que les mentorés (spécialistes en anglais – Anna et Janie) se retrouvent à discuter et à échanger ensemble et que les mentors écoutent. Enfin, malgré que du temps soit accordé pour les rencontres en dyade, Anna et Janie prennent peu de temps pour se rencontrer. En bref, les différentes rencontres mettent en évidence que les principales difficultés vécues par les mentorés concernent la gestion de classe.

D – Atelier de formation pour les mentors : compétences professionnelles (12/23)

L'atelier sur les compétences professionnelles est donné par la responsable du programme, un mentor et un enseignant-responsable (avril 2007). L'objectif est de se familiariser avec les compétences de la commission scolaire, d'y associer des gestes et de pouvoir favoriser le développement professionnel du mentoré. Or, les compétences ne doivent pas être utilisées pour évaluer le mentoré.

La première activité vise à faire émerger les croyances initiales des enseignants sur les compétences que doit posséder un enseignant :

- écoute/capacité à travailler;
- connaître sa matière;
- adaptation aux changements;
- communiquer;
- planifier;
- encadrer, sécuriser;
- avoir l'esprit critique (Marilou, mr);
- guider

Ensuite, les mentors reçoivent 20 gestes-clés et doivent les classer selon les six composantes de la commission scolaire. L'exercice n'est pas simple pour les enseignants et à plusieurs reprises les responsables doivent intervenir pour expliquer l'importance de s'entendre. Un des formateurs rassure les enseignants en mentionnant qu'eux aussi ont vécu cette déstabilisation à l'université lorsqu'ils ont fait l'activité. Par la suite, un court scénario sur une discussion entre un mentor et un mentoré est joué et on demande aux enseignants d'identifier les compétences abordées dans le scénario. Ensuite, chaque équipe devra élaborer un scénario en intégrant deux compétences. Pour finir, un des responsables de programme souligne que les mentorés ont trois seuils à franchir (trois évaluations) d'où l'importance pour les mentors de connaître les compétences professionnelles. Fait étonnant, tous les enseignants ignorent ces évaluations...

3) Bilan de la rencontre mentorale

4.1.1.3 Bilan de la rencontre mentorale à la fin de l'année scolaire (27/29)

Le responsable de programme exprime l'importance du programme d'insertion professionnelle et la contribution importante des chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières (mai, 2007). L'animatrice indique clairement aux enseignants que leurs témoignages serviront à modifier le programme. Avant de poursuivre, un bref retour est fait sur l'atelier concernant les compétences professionnelles.

Le bilan commence avec des questions sur la relation mentorale contenues dans le guide qui ressemblent à celles contenues dans le guide d'entrevue. Puis, les enseignants doivent ensuite indiquer les obstacles et éléments facilitant à la rencontre. Les enseignants montrent réellement de l'engagement. Toutefois, ces éléments ne seront pas partagés à l'ensemble du groupe. Ensuite, tant les mentors que les mentorés doivent remplir une feuille bilan sur les compétences professionnelles malgré le fait que les mentorés n'aient pas assisté à cet atelier. Par ailleurs, les différents bilans se succèdent rapidement un à un. C'est ensuite le bilan du programme de mentorat qu'on demande de remplir (p. 31) et des questions sont ajoutées au verso pour recueillir les commentaires des différentes rencontres de mentorat mais celle de janvier n'apparaît pas. Enfin, en plénière, la responsable de programme demande les améliorations qui pourraient être apportées au programme de l'an prochain. Le tableau qui suit présente à la fois les notes prises lors de l'observation de cette journée et les renseignements recueillis par la responsable de programme la journée du bilan. Ainsi, les recommandations fournies par les enseignants pour le programme de l'année suivante sont tirées de deux sources différentes, mais relatent essentiellement les mêmes informations (Document C.S. et observations).

Recommandations générales pour reconduire le programme

Notes d'observations (m5_mai_07):	Documents fournis pas la commission scolaire :
<u>PROMOTION</u> -Diffuser davantage d'informations sur le programme (mr); -Promouvoir auprès des conseillers pédagogiques (mr); -Envoyer à tous les nouveaux enseignants un dépliant fournissant de l'information	<u>PROMOTION</u> - <u>Augmenter la promotion.</u> ²⁰ -Augmenter la publicité du programme dans les écoles. -Insister auprès des directions d'école pour qu'elles présentent le programme et invitent les gens à s'y inscrire. -Bien informer les directions d'école pour un meilleur recrutement des participants

²⁰ Les aspects soulignés sont présents dans les notes d'observation et dans le document de la C.S..

Recommandations générales pour reconduire le programme

Notes d'observations (m5_mai_07):	Documents fournis pas la commission scolaire :
<p>sur le programme d'insertion (mr);</p> <p>-Insister sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une évaluation (mr);</p>	<p>(nombre, champ d'expertise).</p> <p>-Faire de la promotion auprès des conseillers pédagogiques.</p> <p>-Faire de la promotion aux rencontres <u>d'affectation.</u></p> <p>-<u>Donner l'information à tous les nouveaux enseignants.</u></p>
<p><u>JUMELAGE</u></p> <p>-Prévoir une activité de présentation avant le jumelage (mré);</p> <p>-Faire le jumelage à l'école (mr);</p> <p>-Jumeler par secteur (mr);</p> <p>-Évaluer la possibilité pour le mentoré de demeurer à la même école l'année suivante pour une deuxième année de suivi (mr);</p> <p>-Avoir plus de mentors par école (mr);</p> <p>-Jumeler un mentor et un mentoré qui ont la même tâche (mré);</p> <p>-Jumeler des spécialistes en anglais ensemble;</p>	<p><u>JUMELAGE</u></p> <p>-Tenir compte de la distance entre les écoles de chacun.</p> <p>-Augmenter le nombre de mentorés dans le programme.</p> <p>-Jumelage possible avec d'autres intervenants (pour aller chercher de l'expertise de ceux-ci).</p> <p>-Assurer aux mentors un très bon jumelage.</p> <p>-<u>Favoriser le jumelage entre enseignants du même champ, spécialité, niveau, école. (5)</u></p> <p>-<u>Avoir plus de temps de rencontre avant le jumelage. (2)</u></p> <p>-<u>Trop rapide dans l'année la 2^e rencontre ?</u></p> <p>-<u>Favoriser la continuité (possibilité du mentoré de rester dans la même école).</u></p> <p>-<u>Organiser des activités sociales, dîners, activités dans l'école (secondaire).</u></p> <p>-<u>Formation sur les types d'enseignant pour aider au jumelage.</u></p>
<p><u>DYADES</u></p> <p>-Obtenir plus de temps de dégagement pour les rencontres en dyade (mr);</p>	<p><u>DYADES</u></p> <p>-Avoir plus de compensations pour les mentors.</p> <p>-<u>Libérer les participants pour les rencontres en dyades. (2)</u></p>
<p><u>SUIVI</u></p>	<p><u>SUIVI</u></p> <p>-Avoir un renforcement continu.</p>

Recommandations générales pour reconduire le programme

Notes d'observations (m5_mai_07):	Documents fournis pas la commission scolaire :
	<p><u>-Davantage de rencontres de suivi des dyades. (2)</u> -Faire un bilan après chaque rencontre.</p>
<p><u>RENCONTRES COLLECTIVES</u></p> <p>-Accorder plus de temps pour les dyades aux rencontres collectives (mré);</p> <p>-Accorder plus de temps pour la résolution de problèmes (mr, mré);</p> <p>-Conserver les rencontres collectives sur une base régulière (mr);</p> <p>-Intérêt pour ouvrir l'atelier des compétences professionnelles aux mentorés;</p> <p>-Intérêt pour amener un atelier sur l'éthique;</p> <p>-Intérêt pour une rencontre mentor/mentor et mentoré/mentoré;</p> <p>-Scinder le primaire et le secondaire (mr);</p> <p>-Prévoir un atelier sur les styles ou types d'enseignants (pour le jumelage) (mré);</p>	<p><u>RENCONTRES COLLECTIVES</u></p> <p>-Animation plus dynamique. (3) -Accélérer le débit. (3) -Laisser tomber les activités brise-glace. (3) -Organiser une rencontre pour mentorés seulement. (2) -Respecter le calendrier de début d'année. (3) <u>-Accorder plus de temps pour les rencontres en dyades. (2)</u> <u>-Séparer le primaire du secondaire.</u> <u>-Avoir des activités variées.</u> <u>-Formation sur l'écoute active.</u> <u>-Ateliers sur les compétences professionnelles à donner à tous. (2)</u> -Aborder les types d'enseignement. Les mentors devraient aider les mentorés à s'identifier, à mieux se connaître en tant qu'enseignants afin d'amener ceux-ci à trouver leurs propres méthodes et solutions. -Avoir la présence des mentorés à toutes les rencontres. <u>-Davantage de résolution de problèmes.</u> <u>-Proposer une problématique à l'avance.</u></p>
<p><u>AUTRES</u></p> <p>-Offrir le programme au personnel N.L.Q.; -Organiser le temps de rencontre sur le temps de dégagement (mr); -Mettre en place des conditions favorables pour les mentors (mr);</p>	<p><u>AUTRES</u></p> <p>-Faire du mentorat d'équipe (T.E.S., ortho, collègues, plus expérimentés, etc.) -Avoir une plus grande implication des directions d'école. <u>-Offrir le programme aux N.L.Q.</u> <u>-Améliorer les conditions pour les participants (libérations, reconnaissance, compensation).</u></p>

4.1.2 Volet II : formations collectives

Le programme d'insertion professionnelle prévoit des formations collectives s'adressant aux nouveaux enseignants. Ces formations sont au nombre de quatre : A) rencontre de parents; B) gestion de classe; C) style d'apprentissage et D) technique d'intervention.

A – Rencontre de parents

Abordons, pour commencer, la formation sur la rencontre de parents (septembre, 2006). Selon la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, cette formation a été suivie par 28 enseignants et avait pour objectif de «*Découvrir les actions à planifier, à organiser et à actualiser pour ainsi réduire son stress lors des rencontres de parents.*». La formation se divise en trois temps. D'abord, les enseignants se présentent puis des activités en groupe sont réalisées dont le but est d'identifier le contenu d'une rencontre de parents et enfin, une dernière activité se déroule sur les rencontres de bulletin. Voici le nombre de participants à la formation que nous avons relevé :

Niveau scolaire :	Nombre d'enseignants :
Primaire	20
Secondaire	9
Total	29

Les enseignants présents ont déjà vécu des rencontres de parents comme enseignant, stagiaire et comme parent. Dans l'ensemble, l'animatrice fait ressortir du témoignage des enseignants «quoi faire» et «quoi ne pas faire». Bien que la formation ait commencé sans véritable mise en situation, l'objectif est annoncé et une pochette complète avec un plan est distribuée. L'objectif de la journée est de «*Découvrir les actions à planifier, organiser, actualiser afin de vivre une BELLE rencontre de parents en vue d'aider les élèves.*». Une activité est proposée afin d'identifier le contenu d'une rencontre de parents et pour ce faire, cinq équipes produisent des affiches où un porte-parole explique le contenu des affiches. L'animatrice ajoute des informations au besoin et les différents types d'animation sont présentés. Par la suite, les équipes font une tempête d'idées sur quoi dire lors d'une rencontre d'information :

Tempête d'idées sur «quoi dire aux parents lors d'une rencontre d'information»	
Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire
-café -mot de bienvenue -mot de leur enfant -auto présentation -fonctionnement de la classe (règles, routines) -incluant approches pédagogiques (signature des parents) -matériel	-auto présentation -nos objectifs et attentes du cours -règles de classe, de l'école -devoirs + leçons -agenda -projets et attentes [...?]

Tempête d'idées sur «quoi dire aux parents lors d'une rencontre d'information»	
Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire
-agenda (on utilisation) -devoirs + leçons -outils et modalités d'évaluation -mot de merci	
-bénévolat attendu des parents (participation à l'école + dans les activités) -son c.v. (expérience)	-le programme de l'année -le rôle du parent -la réforme (réponses aux questions)
-système d'émulation -compétences à évaluer -sorties, projets	
-conseils aux parents pour devoirs + leçons (stratégies)	

À reprendre les propos des enseignants du primaire et du secondaire, il ressort qu'une rencontre d'information avec les parents doit contenir les étapes suivantes :

- 1) se présenter;
- 2) informer sur les utilités de l'agenda;
- 3) donner les règles en classe et dans l'école;
- 4) discuter des leçons et devoirs;
- 5) discuter de leur rôle comme parent;

Ensuite, il apparaît que les enseignants ont peu ou pas abordé la question des méthodes d'enseignement. En ce qui concerne la rencontre des bulletins, l'animatrice remet des scénarios et quelques enseignants s'expriment. Notons que la fonction des rencontres n'est pas abordée. Dans l'ensemble, il semble utile d'avoir certains renseignements en main pour la rencontre : dossier de l'élève (faits), portfolio, services offerts (horaire, livres, articles, exercices supplémentaires), etc. L'animatrice insiste sur trois points :

- 1) points forts de l'enfant;
- 2) points à améliorer;
- 3) comment

Enfin, après la rencontre, l'animatrice fait remarquer qu'il est important de faire un bilan des points forts et faibles, des parents rencontrés, des suivis à effectuer pour aider l'élève.

B – Gestion de classe

Poursuivons avec la deuxième formation proposée aux jeunes enseignants. Selon la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Île, 177 enseignants ont suivi cette formation qui avait pour objectif de «*Prévenir l'apparition des difficultés de comportement des élèves par une gestion de classe efficace.*». Nous avons assisté à une formation sur la gestion de classe qui a été dispensée auprès de 15 enseignants par un formateur et pédagogue. De ces 15 enseignants, les trois quarts sont du personnel non légalement qualifié (N.L.Q.). La formation comportait deux ateliers :

Formation : Gestion de classe	
Atelier 1	Atelier 2
-Activité brise-glace;	-Présentation du <u>diaporama</u> en gestion de classe sur la résolution de problème et résolution de problème du cas de Pierre en plénière;
-Trois <u>définitions</u> de la gestion de classe : 1 – Chouinard et Archambault (2003); 2 – Nault, T.; 3 – MELS.	-Activité en équipe sur les pour et les contre de la planification de la gestion de classe; <u>Les pour :</u> <u>Équipe #1</u> -Tout est prévu; -Élèves préparés aux conséquences; -Si bien implanté, les élèves savent quoi faire; -Préparation de dossier étoffé pour la direction et les autres; <u>Équipe #2</u> -Sécurisant (élève-enseignant); -Établir une bonne routine; -Évite les explosions (meilleure acceptation); -Favorise la cohérence de l'enseignant; <u>Équipe #3 :</u> -routine; -discipline; -se dégager émotionnellement; -encadrement; -méthode de travail (enlève l'argumentation); -sourire.

Formation : Gestion de classe

Atelier 1

Atelier 2

Les contre :

Équipe #1 :

- Gérer les imprévus;
- Gestion lourde;
- L'excès ne permet pas toujours la souplesse;
- Passer trop de temps sur la gestion vis-à-vis le contenu des cours.

Équipe #2 :

- ne permet pas le «cas» par «cas»;
- peut devenir monotone (ex : place établie dans la classe);
- perte de temps (si trop minutieux);

Équipe #3 :

- improvisation;
- spontanéité;
- en fonction de la journée;
- selon la matière;
- humanité;
- beaucoup de travail pour le professeur;

Le moment :

Équipe #1 :

En début d'année, à revoir à l'étape et le présenter lors de l'arrivée d'un nouvel élève.

Équipe #2 :

Beaucoup au début de l'année; moyennement chaque jour; un peu à chaque étape

Équipe #3 :

-

Les ingrédients :

Équipe #1 : Manque de respect entre eux; gestion des devoirs; déplacements inutiles; matériel

Équipe #2 : Avec les autres enseignants, selon sa personnalité et consultation des

Formation : Gestion de classe	
Atelier 1	Atelier 2
	élèves.
	<i>Équipe #3</i> : -
- <u>Interventions et approches</u> : 1 – Behaviorisme; 2 – Humanisme; 3 – Cognitivisme; 4 – Constructivisme, etc.	-Poursuite du diaporama sur l'actualisation et activité en équipe sur les conséquences logiques : « <i>De la punition aux conséquences logiques</i> » (Archambault et Chouinard, 2005).
-Activité sur les problèmes vécus en classe.	-Cas de Guylaine (résolution de problème).

Le premier atelier visait d'abord, en fournissant différentes définitions, à montrer qu'il existe plusieurs manières de concevoir la gestion de classe. De cette façon, chaque enseignant a pu se retrouver dans sa manière de concevoir la gestion de classe. Ensuite, en présentant les différentes approches éducatives (behaviorisme, etc.), les enseignants ont pu se reconnaître dans un des courants en y associant leurs interventions.

Le second atelier débute par un diaporama sur la résolution de problème utilisée pour régler des problèmes en gestion de classe. Un cas est d'ailleurs présenté à la fin du diaporama et l'animateur fait une séance de remue-méninges en plénière. Les enseignants participent activement. Une activité d'équipe dans laquelle il s'agit d'identifier les pour et les contre de la planification de sa gestion de classe, le moment pour le faire ainsi que les ingrédients d'une telle planification est ensuite proposée aux enseignants. Cette activité vise implicitement à faire prendre conscience aux enseignants que la planification de la gestion permet de diminuer le stress et de fournir un meilleur enseignement en même temps qu'un environnement favorable à l'apprentissage des élèves. Or, certains arguments «contre» mettent de l'avant que gérer de la sorte la gestion de classe peut s'avérer lourd et laisser peu de place à la souplesse et la flexibilité. Ensuite, les équipes indiquent que cette gestion doit se mettre en place en début d'année, mais doit être revue périodiquement. Signalons au passage que les membres de l'équipe #3 se sont absentés à plusieurs reprises pendant l'activité.

L'activité suivante, toujours en équipe, exige que les membres choisissent un aspect de la gestion de classe, qu'ils montrent en quoi les élèves la connaissent et qu'ils y associent des conséquences logiques en cas de manquement. L'équipe #1 s'échange beaucoup de trucs tandis que l'équipe #2 discute de différentes choses tandis que l'équipe #3 n'est pas centrée sur la tâche. Lors de la présentation des équipes, l'animateur note qu'avant de donner les conséquences logiques, les élèves doivent être préparés et cette partie de l'activité a été escamotée par toutes les équipes sauf une. En conclusion, l'animateur termine avec le cas d'une enseignante qui éprouve des difficultés de gestion de classe sans doute pour que les enseignants transfèrent les différents apprentissages faits, ce qu'ils font en partie.

C – Styles d'apprentissage

La troisième formation a été suivie par 27 enseignants et avait pour objectif selon la commission scolaire, de «*S'approprier les styles d'apprentissage des élèves*». L'atelier de sensibilisation sur les styles d'apprentissage a été dispensé par une ancienne conseillère en développement à la C.S. (7 ans)²¹, également enseignante (14 ans d'expérience) et mentor dans une école secondaire. 10 enseignants, dont six du primaire et quatre du secondaire, assistent à la formation. L'atelier est divisé en trois temps : préparation, réalisation et intégration.

1) Préparation : objectifs, conflit cognitif et information

Objectifs

- 1) Amener les enseignants à mieux comprendre les processus d'apprentissage à partir du fonctionnement du cerveau.
- 2) S'approprier un modèle pour identifier son propre style d'apprentissage et celui de ses élèves.

Conflit cognitif

L'animatrice demande : «*Le cerveau a-t-il un sexe ?*»

-«*Les hommes et les femmes ne pensent pas de la même façon*» (E1F-FC3).

-«*Les hommes et les femmes ne comprennent pas les choses de la même manière*» (E2F-FC3).

-«*Les hommes ont davantage de facilité avec leur dimension spatiodimensionnelle. L'hémisphère gauche chez les hommes est davantage sollicité tandis qu'il s'agit de l'hémisphère droit chez les femmes.*» (E3M-FC3)²².

Information

Les caractéristiques du cerveau : hémisphère gauche et droit

Les enseignants constatent que l'idée qu'ils se faisaient de chacun des hémisphères ne correspond pas à ce qui est présenté. Ainsi, l'animatrice explique la prise en considération des hémisphères dans l'éducation des enfants jusqu'à aujourd'hui. Elle insiste sur l'importance de solliciter davantage l'hémisphère droit à l'école. Elle appuie par des exemples concrets.

Les différentes aires du cerveau :

Pour illustrer les propos qu'elle vient de tenir, l'animatrice remet les informations présentées sur les hémisphères droit et gauche représentés de manière différente. Elle

²¹ Elle confie d'ailleurs être la personne qui a monté le programme d'insertion professionnelle et les différentes formations.

²² Cet enseignant était aussi présent lors de la formation sur la gestion de classe de novembre 2006 à laquelle nous avons assisté.

met en application dans sa formation les principes mêmes qu'elle suggère d'utiliser aux enseignants.

L'animatrice présente comment fonctionnent les différentes aires du cerveau parce qu'elles sont pertinentes pour mieux comprendre les quatre quadrants (style d'apprentissage). Elle appuie ses propos par beaucoup d'exemples concrets.

2) Réalisation : activités, modèle d'Herrmann, préférences cérébrales

Activité 1 : Mémorisation d'une image : (nommer le nombre d'objets et de stratégies utilisées)

- «J'ai observé les moyens de transport, les objets «pas» en mouvement.» (E3M-FC3).
- «J'ai scanné en zig zag en me répétant les informations à haute voix dans ma tête.» (E2F-FC3).
- «J'ai retenu les informations en les associant à des souvenirs.» (E5F-FC3).
- «J'ai retenu ce qui ressortait.» (Ima Boisvert, mentorée (FC3-mré-02-pri).
- «J'ai répété dans ma tête.» (E3F-FC3).
- «J'ai pris une photo.» (E2F-FC3).

L'animatrice remarque qu'étant donné que le groupe est petit, les stratégies ne sont pas toutes nommées. À ce propos, l'animatrice demande si quelqu'un s'est fait une histoire pour retenir les informations ?

-Elle mentionne qu'elle a fait une histoire à partir de ses souvenirs. (E5F, FC3).

L'animatrice explique qu'on peut solliciter différemment les quatre quadrants. En ce qui concerne la mémoire, la catégorie est la stratégie la plus efficace pour retenir des informations. Certains élèves trouvent cela difficile parce qu'il faut solliciter un aspect qu'ils aiment moins.

L'animatrice explique que la mémoire à court terme ne peut retenir que 7 items à la fois (+ 2 ou - 2 selon les personnes) et c'est pourquoi les numéros de téléphone à la base étaient de sept chiffres et que maintenant à dix chiffres (avec les 514 et 450), ils sont plus difficiles à retenir.

Activité 2 : La figure de Rey (façons de faire)

L'animatrice met les enseignants en situation où impliqués dans une tâche, elle leur demande de cesser la tâche. Certains sont dérangés et l'animatrice indique qu'en tant qu'enseignant, il arrive de mettre les élèves dans cette position. De plus, elle demande de reproduire une figure (diffusée à l'aide du rétroprojecteur) et illustre que les enseignants s'y sont pris de différentes manières pour le faire étant donné qu'il n'y avait pas de consignes.

Enfin, l'animatrice indique que les poussées cérébrales des adolescents ont une influence sur leur processus d'apprentissage.

Modèle d'Herrmann

L'animatrice explique les quatre quadrants et l'importance des opposés. Le style dominant d'une personne (un quadrant) fera qu'il se retrouvera difficilement devant des comportements, processus ou compétences opposées (quadrant opposé). Elle propose des stratégies aux enseignants pour aider les élèves à développer certains «quadrants» moins dominants.

Elle distribue un questionnaire adapté pour l'enseignant afin qu'il puisse évaluer quelles sont ses dominances. Les rubriques sont les suivantes : personnalité, relations avec les élèves, relations avec les collègues, préparation de cours, programme, contrôles, évaluation, supports pédagogiques, conseils de classe, attitude en classe. Le test provient de Chalvin, M.-J. (1996). *Deux cerveaux pour la classe*, Paris, Éditions Nathan.

L'animatrice explique comment interpréter les résultats. Elle souligne encore une fois l'importance d'être attentif à notre opposé. Elle-même avoue se questionner fréquemment sur comment organiser sa classe, son groupe. Elle spécifie qu'une personne peut avoir des prédominances dans différents quadrants. L'important c'est de rouler le quadrant. Pour aider les élèves à travailler certaines stratégies avec lesquelles ils sont moins à l'aise et même pour s'aider comme enseignants à utiliser différentes stratégies pour rejoindre tous les élèves, l'animatrice remet quatre feuilles sur les avantages et les inconvénients d'un pédagogue selon sa prédominance.

3) Intégration : activités, retour sur les préconceptions

Activité : Type de pédagogie correspondant aux différents quadrants

Par exemple : *Que faire faire avec un élève cortical gauche ?*

Quatre équipes sont formées et l'équipe #3 est composée d'Ima et Catherine. Les équipes vont s'exprimer sur un seul cas et l'animatrice avoue sincèrement qu'elle savait qu'il ne pourrait faire les quatre cas.

Enfin, l'animatrice va envoyer aux enseignants un questionnaire à utiliser auprès des élèves du primaire et du secondaire. Ensuite, l'évaluation de l'atelier est distribuée aux enseignants.

La première phase, qui correspond à la préparation, explique en quoi les apprentissages réalisés seront utiles et vise à faire émerger les croyances et les conceptions des enseignants sur les styles d'apprentissage incluant les connaissances erronées.

La deuxième phase, celle de réalisation, propose trois activités pour faire prendre conscience aux enseignants de l'importance de leurs propres préférences cérébrales dans l'apprentissage et par conséquent, de celles des élèves. Ces différentes préférences stipulent que l'enseignant doit les reconnaître chez l'élève et adapter sa pédagogie en conséquence.

La troisième phase se veut une intégration des apprentissages effectués d'abord par une activité qui nécessite qu'ils mobilisent les connaissances apprises et ensuite qu'ils les transfèrent en une pédagogie adaptée.

Bref, les enseignants ont fortement apprécié cette formation et plusieurs l'ont verbalisé à la fin.

D – Techniques d'intervention

Voilà la dernière formation sur les techniques d'intervention proposée par la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (mars, 2007). Cette formation a été suivie par 120 enseignants et avait pour objectif de «*Développer ses compétences aux diverses techniques d'intervention face à des élèves en difficulté de comportement.*». Lors de notre observation, il y a 11 enseignants qui sont présents au premier atelier. Parmi eux, sept femmes et quatre hommes avec une moyenne d'âge dans la quarantaine. De plus, parmi les enseignants, six provenaient du primaire et quatre, du secondaire. Plusieurs enseignants sont des immigrants. Lors de la deuxième formation, 13 enseignants sont présents et il y a toujours plusieurs immigrants, mais également du personnel non légalement qualifié (N.L.Q.).

Atelier 1 :

1- Objectif : Diversifier les techniques d'intervention utilisées

Sur le mur, une série d'interventions sont indiquées.

(Référence : *Et si un geste simple donnait un résultat.* (Édition LaChenelière, Hélène Trudeau et autres, 33, 95 \$).

2- Éliminer les fausses croyances :

Exemple : Il faut garder son calme, ce qui n'est pas nécessairement instinctif.

Atelier 2 : deux semaines plus tard...

1- Objectif :

- Réfléchir sur nos interventions
- Connaître les niveaux de prévention
- Distinguer un problème de discipline d'un trouble de comportement
- Échanger sur des problèmes vécus

2- Accueil et retour sur l'atelier 1 :

Quelles techniques ont été utilisées ?

- Ignorance de l'élève perturbateur**
- Intervention par un signe**
- Prévention**
- Injonction d'affection**
- Conséquences et attentes** (+ interdictions formelles et suggestions)
- Injonction paradoxale** (attention, affection, humour)

3- Composante d'une intervention : (voir **3- Retour sur les techniques à utiliser et**

Atelier 1 :

feuille)

- Observations d'un comportement;
- Perception de ce dernier;
- Choix des interventions déterminé par :

- 1) intention;
- 2) attitude;
- 3) la technique d'intervention

Source : Luc Métayer, coordonnateur en adaptation scolaire, C.S Beauport – Adaptation : Camil Sanfaçon et Léo Dufour, C.S. Beauport (418) 628-6046

4- Activité 1 : une problématique vécue

Pratique de résolution de problème en coopération. Retour sur un cas en plénière.

L'animatrice insiste sur l'importance de la relation avec l'élève et propose des suggestions pour intervenir. Faute de temps, une seule équipe expose sa problématique et ses solutions.

5- Activité 2 : Jeu sur les techniques d'intervention

Association en équipe entre des énoncés et les techniques d'intervention (24). Retour en plénière.

Atelier 2 : deux semaines plus tard... **sur les pièges à éviter** (lettre s à x)

4- Activité 1 : Faites-vous de la prévention ?

Individuellement les enseignants doivent indiquer ce qu'ils font en classe pour trouver des moyens permettant de prévenir l'apparition ou l'aggravation des difficultés de comportement.

5- Niveaux de prévention

- 3) Primaire (avant);
- 3) Secondaire (lorsque le problème existe);
- 3) Tertiaire (problèmes chroniques)

Retour sur l'activité précédente :

Primaire – Éducation physique : Elle fait asseoir les élèves en ordre alphabétique avant le début du cours.

Animatrice : Attribuer une place à chacun

Primaire – Arts dramatiques : L'enseignant demande le silence pendant 15 minutes au début du cours (classe de renforcement). Les élèves font ce qu'ils veulent.

Atelier 1 :

Atelier 2 : deux semaines plus tard...

Secondaire – Arts dramatiques : Les élèves doivent arriver avec leur texte, sinon : retenue.

Secondaire – Arts dramatiques : Les élèves achètent leur matériel, ce qui les incite à en prendre soin. S'ils oublient, il y a une sanction.

Secondaire – Sciences : Arrêter les élèves dans le travail et répétition des consignes; les élèves n'aiment pas cela et ils finissent par respecter les consignes.

Primaire – Sciences : Règles d'utilisation du magnésium. L'enseignant fait appel à la fierté des élèves : «*si vous êtes trop bébés...*».

La formation ne semble pas avoir abordé les points 5 à 8...

9- Évaluation

6- Activité 2 : Limites personnelles

Individuellement les enseignants répondent à ce qui les irrite.

7- **Activité 3** : Résolutions de problèmes

En équipe, les enseignants s'arrêtent sur un problème, le décrivent et un remue-ménage s'en suit (suggestions) et enfin, une suggestion est retenue.

Pour le point suivant, l'animatrice remet une feuille sur les capsules à la formation visant l'augmentation des comportements acceptables en classe. La feuille des limites personnelles n'a pas été remplie et le paquet de feuilles sur les cinq types d'élèves (inattentif, agressif, etc.) n'a pas été parcouru faute de temps.

8- Évaluation

La formation était divisée en deux ateliers : le premier atelier visait à éliminer les fausses croyances quant aux interventions à poser avec un élève, à déterminer quelles interventions privilégier (pourquoi, comment), à l'appliquer à une problématique vécue et à associer techniques d'intervention et stratégies d'intervention. Le second atelier effectuait un retour sur l'atelier 1 et demandait quelles techniques avaient été mises en place depuis la dernière rencontre. Il visait aussi à montrer que les techniques d'intervention s'insèrent aussi dans un cadre préventif (avant que la difficulté apparaisse, pendant et après) et que pour cette raison, il est essentiel d'identifier où ses limites personnelles se situent pour mieux définir les règles et consignes qui sont les plus importantes à respecter.

4.2 Phase descriptive et compréhensive : quatre études de cas

Pour répondre à l'objectif général qui est d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement, nous allons nous pencher sur quatre dyades qui ont participé au programme. Leur expérience vécue au sein du programme sera analysée sous trois angles différents : 1) l'engagement et l'identité professionnelle; 2) le transfert des apprentissages et 3) la pratique collaborative.

Avant d'aborder chacun des thèmes, une description est faite de chaque dyade. À l'intérieur de ce portrait, les motifs qui expliquent le choix de carrière pour le mentoré ainsi que les conditions de son jumelage avec le mentor sont exposés. Ensuite, un portrait du parcours professionnel du mentor et des expériences du mentoré est dressé. Enfin, la tâche d'enseignement de chacun est présentée.

4.2.1 Portrait de la dyade 1 : Ima et Noémie

La situation de cette première dyade diffère des trois autres puisque la mentorée participant au programme est non légalement qualifiée (N.L.Q.). Cette mentorée mentionne qu'elle a plusieurs modèles d'enseignants qui l'entourent et explique qu'elle a choisi d'enseigner parce que l'éducation rejoint ses valeurs fondamentales. Ajoutons que le besoin criant d'enseignants coïncide avec son désir d'enseigner.

Dès l'instant où sa directrice lui a suggéré de participer au programme de mentorat, Ima a accepté étant consciente du peu de ressources disponibles pour les enseignants qui débutent.

« [...] puis moi l'expérience que j'ai avec ça à ce jour [en début de programme] c'est vraiment très positif dans le sens que quand on commence dans l'enseignement, on est vraiment laissé pour soi, on est vraiment laissée pour soi. Donc, pour moi qui n'ai pas de formation, il y a tellement de choses que je dois connaître et c'est vraiment bien d'avoir quelqu'un qui l'a. » (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 53).

Le mentor, Noémie, a décidé de participer au programme de mentorat lorsqu'elle a appris son existence par l'intermédiaire de son rôle de formatrice à la commission scolaire.

Noémie choisit de s’investir, car elle est consciente que les enseignants qui commencent se retrouvent seuls et que cette situation en amène plusieurs à décrocher «...c’est une façon de prendre soin de la relève, et ça, ça me tient bien à cœur; ne pas les laisser en panne comme ça...» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 106). En ce qui concerne l’accompagnement d’Ima, Noémie évalue que le défi s’avérait d’autant plus important dans la mesure où elle n’avait aucune formation.

Le tableau ci-dessous présente le parcours professionnel et la tâche d’enseignement du mentoré et du mentor. À la lumière des informations présentées dans le tableau, les seules expériences du mentoré avant la signature de son contrat sont l’observation et deux à trois semaines de suppléance. Le mentor qui l’accompagne a, quant à lui, maintes années d’expérience en enseignement et également un bagage de connaissances en tant que formateur. Bien que la situation de la dyade soit particulière, ni le mentor et ni la mentorée ne connaissent les procédures d’évaluation d’une enseignante non légalement qualifiée (rt2-dy1-02-pri, p. 15-16).

	MENTORÉ	MENTOR
PARCOURS ET EXPÉRIENCES PROFESSIONNELS <small>DESCRIPTION DE LA TÂCHE</small>	ANNÉES D’EXPÉRIENCE :	
	-aucune expérience avant son entrée en poste (2006-2007).	-19 ans, dont quatre ans à l’école où elle enseigne.
	TYPE D’EXPÉRIENCE :	
	-observations; -suppléance (2-3 semaines).	-poste de remplacement les deux premières années; -suppléance; -maître associé auprès des étudiants en stage III et IV; -formatrice auprès des maîtres associés; -formatrice au sein du programme de mentorat. Clientèle : -élèves provenant de milieux défavorisés; Pédagogie : -écoles alternatives.

DESCRIPTION TÂCHE :	
<p>-100 % de tâche en commençant (laissera 40 % pour conserver 60 % en début d'année)</p> <p>Ordre d'enseignement : -plusieurs niveaux au primaire. Elle n'a pas de formation en enseignement.</p> <p>Clientèle : -8 groupes, dont deux à chaque niveau (4^e, 5^e, 6^e année); -deux autres groupes d'élèves avec des troubles de comportement où un technicien est présent;</p> <p>Discipline : -Domaine pour lequel elle a les connaissances (spécialiste en anglais) sans être qualifiée légalement.</p>	<p>-100 %</p> <p>Ordre d'enseignement : -5^e année du primaire. Elle a été formée pour enseigner à cet ordre d'enseignement.</p>

Après avoir présenté la dyade, observons maintenant les conceptions respectives, du mentoré et du mentor, relatives à la profession puis la nature de leur engagement professionnel par le programme de mentorat.

4.2.1.1 L'identité et l'engagement professionnel

Tout d'abord, si les conceptions des enseignants influencent à certains égards leur pratique enseignante, il serait alors primordial de les énoncer et de poser un regard sur l'engagement professionnel de la dyade puis sur la construction de l'identité professionnelle du mentoré. Ainsi, cette section répond au premier objectif spécifique qui est **d'analyser les impacts du programme quant à l'engagement professionnel des débutants et à la construction de leur identité professionnelle.**

Conceptions de la profession

Tout d'abord, le cadre de référence d'Ima relatif à la profession s'appuie sur la certitude qu'il faut avoir la vocation pour exercer ce métier, discours également partagé par son mentor. De plus, Ima accorde une place importante aux enseignants et à l'éducation d'un point de vue sociétal même si elle estime que ce rôle est injustement reconnu. De son côté, son mentor Noémie conçoit la profession davantage en fonction de son expérience et croit qu'il s'agit d'une profession dont les exigences ne cessent d'augmenter (intégration des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, classe nombreuse, abolition du redoublement, parents exigeants) sans que les mesures de soutien appropriées suivent (E1-mr-02-pri, p. 33). Pour expliquer la persévérance des enseignants dans la profession, Ima souligne l'amour de la profession tandis que Noémie évoque plutôt le concept de la résilience en référence à une étude menée sur le sujet. Malgré cette vision de la profession, Noémie indique que la possibilité de création qu'offre cette dernière et la reconnaissance des élèves font qu'elle ne quitterait jamais son travail.

Puis, Ima se distingue comme enseignante par le fait qu'elle possède une personnalité aidante (empathique, capacité d'écoute). Elle et son mentor croient possible d'influencer de manière positive le développement de l'enfant. C'est d'ailleurs un des éléments qu'ils jugent gratifiant dans la profession.

ASPECT VALORISANT DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ	MENTOR
L'apprentissage des élèves.	L'apprentissage des élèves.

De manière plus spécifique, le mentoré évalue qu'enseigner nécessite d'être empathique, patient puis de *savoir faire* fonctionner un groupe, transmettre des savoirs, son «expérience de vie» et respecter un programme.

«Qu'est-ce qu'enseigner? C'est encore transmettre des savoirs, transmettre des valeurs, un peu comment on fonctionne en société, c'est un peu de l'apprentissage de vie, c'est sûr qu'il y a un programme à respecter, avec des choses beaucoup plus académiques, mais je trouve qu'une classe c'est beaucoup plus que ça. Tu transmets les connaissances, mais tu transmets beaucoup d'autres choses par rapport à l'autre. Donc, l'enseignement c'est humain, c'est quelque chose qui te donne une meilleure connaissance de toi, mais en même temps tu donnes une partie de ce que toi tu connais, tout ça tu le transmets dans ton enseignement, et donc les enfants vont aller chercher plein de petites choses, et comme je disais l'école c'est notre milieu.» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 10).

Dans le même ordre d'idées, la conception de ce qu'est enseigner pour son mentor correspond à s'investir et s'engager pour élargir l'horizon des jeunes. *«Les enfants c'est comme des «graines» que je vais amener à s'épanouir...»* (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 8).

Malgré que la mentorée adopte une vision assez réaliste et positive de la profession, elle indique avoir été «en mode survie» depuis le début de l'année scolaire. Ce début difficile dans la carrière s'explique par certaines difficultés vécues en gestion de classe, avec le suivi des élèves et quant au respect de ses propres limites (E1-mré-02-pri, p. 39). D'ailleurs, la mentorée reconnaît qu'il s'agit là d'aspects difficiles de la profession. Mais, en fin d'année scolaire, elle admet avoir davantage confiance et respecte mieux ses limites pour le temps consacré aux différentes tâches (rt2-dy1-pri, p. 17). Deux aspects ont contribué au développement de sa confiance en elle comme enseignante, d'abord le fait d'alléger sa tâche en cédant 40 % de celle-ci et le soutien reçu de son mentor. Le mentor d'Ima concède également avoir appris de ses expériences à faire certains choix plutôt que d'autres afin d'éviter l'épuisement. Toutefois, en fonction de l'expérience, les difficultés associées à la profession changent.

ASPECTS DIFFICILES DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ	MENTOR
1) La gestion de classe et de cas particuliers; 2) Suivi de 150 élèves, versus gestion du temps et respect de ses limites.	1) La réalisation d'activités novatrices dérange les collègues et les parents.

À plusieurs reprises, Ima souligne que les rencontres avec son mentor ont fait une différence majeure quant à sa persévérance dans la profession. À ce propos, deux mois seulement après le début de l'année scolaire, elle considère avoir évolué d'un point de vue professionnel :

« Ah! Je ne sais pas, mais je sais qu'on est toujours en évolution, mais là je suis déjà en évolution et je sens que j'apprends beaucoup de choses depuis le début de l'année, c'est vraiment une crash course là parce que moi je n'étais jamais en stage, on n'a jamais été en situation à part l'observation. Donc, moi ma confiance à moi a remonté depuis que je suis à l'école. Ben là si j'me regarde là par rapport à comment j'étais... déjà là en deux mois c'est fou là ! ((rires)). Et puis je suis certaine qu'on va continuer, et puis je me fais quand même beaucoup confiance. » (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 11).

Elle évalue qu'elle a grandement cheminé vers la fin de l'année scolaire et est pleinement consciente que l'apprentissage de la profession s'inscrit dans une démarche de développement professionnel qu'elle accepte de poursuivre (rt2-dy1-02-pri, p. 23). Malgré les difficultés vécues, Ima demeure positive quant à son avenir dans la profession. Cependant, le seul aspect la rendant incertaine de son avenir dans son travail lui vient de son insécurité due à statut professionnel de personnel N.L.Q. :

« [...] mais ça m'intéresse de continuer là-dedans, je trouve très plate d'être une «NLQ» dans le sens que je trouve ça très incertain le futur dans le sens que si on ne peut pas aller chercher la qualification, je ne sais pas, et puis moi aller refaire tout un baccalauréat ça ne m'intéresse pas plus qu'il y a 10 ou 15 ans parce que je suis déjà en train d'enseigner, ça va quand même bien je pense. Un certificat en pédagogie ça serait plus intéressant avec mon expérience de vie je crois que ça va être amplement suffisant. » (entrevue1-Rap-dy1-p. 9).

Sur le point de son statut professionnel, Ima se retrouve sans soutien et vit difficilement avec l'idée que le pire scénario pourrait se produire, c'est-à-dire perdre son emploi d'enseignante. Enfin, une fois les conceptions, quant à la profession, énoncées attardons-nous sur en premier lieu sur la participation de la dyade au programme de mentorat et en second, aux différents rôles exercés dans le cadre de cette année de mentorat.

Participation au programme de mentorat

Avant tout, le mentor s'est investi dans le programme parce qu'il souhaitait aider les jeunes enseignants qui débutent. « [...] *je sais que la proportion de jeunes profs est très élevée, donc je trouve ça important qu'il y en ait qui soient là pour les aider.*» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 106). D'ailleurs, lors de la première rencontre de mentorat (octobre 2007), Noémie mentionne s'être rendue à la commission scolaire pour faire valoir le fait que les enseignants débutants, et plus particulièrement le personnel N.L.Q., avaient besoin de recevoir du soutien (m1_oct_06, p. 6). Cette action dépasse largement son rôle de mentor et témoigne d'ores et déjà de la nature que peut prendre son investissement. De son côté, Ima attribue sa survie dans la profession à son implication dans le programme de mentorat : «*Idéalement je peux continuer là-dedans, mais le mentorat, ça m'aide à survivre là! ((rires mutuels)), je dirais que je suis beaucoup en mode de survivance le mois de septembre mais depuis que je suis à 60 % de tâche ça va bien pour moi!*» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 9). En fin de parcours, elle évalue que le mentorat l'a aidée lors de son insertion, car c'est maintenant plus facile pour elle qu'en début d'année. «*Le mentorat m'a aidée à persévérer et passer à travers les problèmes et les difficultés.*» (questionnaire-Rap-dy1-pri, p. 112).

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La dyade évalue comme <i>très important</i> l'impact de la participation au programme de mentorat quant à <u>l'insertion professionnelle</u> du mentoré.

Le tableau qui suit comprend des éléments de réponses issus du questionnaire pour le mentor et le mentoré quant à l'implication de la dyade au sein du programme de mentorat.

AFFIRMATIONS RELATIVES À L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL (QUESTIONNAIRES)	
1)	La dyade est <i>tout à fait d'accord</i> avec le fait que la participation au programme de mentorat leur a permis de <u>réfléchir sur leur pratique</u> respective.
2)	Le mentoré évalue que son <u>niveau d'implication</u> au sein de la dyade était <i>bien</i> . Le mentor évalue que le <u>niveau d'implication</u> de la mentorée au sein de la dyade était <i>très bien</i> .
3)	Le mentor évalue que son <u>niveau d'implication</u> au sein de la dyade était <i>très bien</i> . Le mentoré évalue que le <u>niveau d'implication</u> du mentor au sein de la dyade était <i>très bien</i> .
4)	Le mentoré qualifie son <u>expérience dans le cadre du programme de mentorat</u> comme <i>très bien</i> . Le mentor qualifie son <u>expérience dans le cadre du programme de mentorat</u>

AFFIRMATIONS RELATIVES À L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL (QUESTIONNAIRES)	
	comme <i>excellente</i> .
5)	Le mentoré poursuivait un <u>objectif en début de programme</u> (recevoir de l'aide pour son insertion) et il juge l'avoir atteint en fin de programme puisque l'enseignement est plus facile maintenant qu'en début d'année.
6)	Le mentor poursuivait un <u>objectif en début de programme</u> (être à l'écoute des besoins de la mentorée) et juge l'avoir atteint.
7)	Le mentoré qualifie <u>l'apport qu'il a reçu de son mentor</u> comme de <i>très bien</i> . Le mentor qualifie son <u>apport auprès de son mentoré</u> comme de <i>très bien</i> .
8)	Le mentoré qualifie son <u>apport auprès de son mentor</u> comme de <i>bien</i> . Le mentor qualifie <u>l'apport qu'il a reçu de son mentoré</u> comme de <i>très bien</i> .

La dyade affirme que son implication au sein du programme de mentorat lui a permis de réfléchir sur sa pratique. Noémie constate que le fait de participer au programme de mentorat lui permet de remettre en question certaines de ses pratiques :

« [...] avec le mentorat ce que je me rends compte aussi c'est que ça me remet en question, ça me fait revoir mes pratiques quand il y a quelque chose qui fonctionne ou quelque chose qui ne fonctionne pas; à un moment donné on fait de l'automatisme et on se questionne moins et je trouve qu'avec le mentorat il faut que je me questionne encore plus. » (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 71).

Toujours selon le questionnaire, toutes deux évaluent s'être impliquées et avoir apprécié le programme de mentorat puis s'être apportées mutuellement. Néanmoins, le mentoré évalue, apprécie et juge son expérience à un niveau de satisfaction légèrement plus bas que son mentor.

Maintenant du côté des rencontres de mentorat organisées par la commission scolaire, regardons la participation de la dyade. Le tableau qui suit fait état de la participation de la dyade aux différentes rencontres du programme de mentorat.

RENCONTRES DU PROGRAMME DE MENTORAT	IMA MENTORÉE	NOÉMIE MENTOR
<u>PREMIER CONTACT :</u> ATTENTES DU MENTORAT, RÔLES RESPECTIFS ET RÉSOLUTION DE PROBLÈME	X -Le gros défi à relever est la gestion de classe; -Elle se porte volontaire pour écrire la problématique (résolution problème).	X -Les informations de cette rencontre sont un rappel pour elle; -Les renseignements aident dans la formulation de questions; -Elle conclut que la rencontre amène des pistes intéressantes.

<u>ANALYSE DE PRATIQUES :</u> RÉSOLUTIONS DE PROBLÈMES	X -Elle identifie l'environnement physique comme obstacle à la communication; -Elle identifie les perceptions comme facteur de résistance au changement; -L'animatrice discute avec Ima.	Absente -Elle quitte pour une autre réunion (9h45)
BILAN	X	X

Les résultats montrent que le mentor et le mentoré ont été présents à presque toutes les rencontres et que l'engagement de la mentorée est incontestable.

La participation au mentorat suppose que le mentoré poursuive des objectifs personnels et professionnels et nous avons interrogé la dyade à ce propos. Les objectifs professionnels de la mentorée se transposent dans l'image qu'elle se fait d'elle comme «bonne» enseignante. « [...] *je veux bien fonctionner avec mes élèves, donner de bons cours, je veux transmettre de quoi aux enfants, je veux idéalement avoir une bonne relation avec eux autres le plus possible.* » (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 10). Ainsi, Ima aspire à mettre en place une bonne gestion de classe et transmettre des connaissances aux élèves. Ajoutons à ces objectifs, tout le questionnement autour des enjeux que cela suppose d'être N.L.Q. et surtout l'incertitude quant aux possibilités d'être reconnue légalement. Poursuivons maintenant pour mieux comprendre l'engagement professionnel du mentor et du mentoré à travers les gestes et actions posés.

Rôles et engagement professionnel

Le programme d'insertion professionnelle, et particulièrement le programme de mentorat, permet à l'enseignant novice d'être accompagné dans le développement de ses compétences ce qui contribue à la construction de son identité professionnelle et à son engagement professionnel. En fonction de la perception de leur rôle respectif et de leur engagement dans le programme de mentorat, regardons avec attention l'engagement professionnel de la dyade et les impacts sur leur pratique enseignante.

▪ **Perceptions sur le rôle de mentor et engagement professionnel**

Tout d'abord, Noémie le mentor conçoit son rôle comme correspondant à celui d'une relation d'aide (E1-mr-02-pri, p. 12). À l'intérieur de cette relation, le mentoré a normalement des connaissances au niveau de la pédagogie et est considéré comme un collègue contrairement au stagiaire.

«C'est sûr que ça dépend de sur qui on tombe; moi comme mentor je suis tombée sur une fille qui est une enseignante non légalement qualifiée donc hhh... elle, elle n'a même pas de base au niveau de la pédagogie et tout ça, finalement c'était encore... il fallait aller chercher des notions qu'on voit en début du bacc=elle n'a pas de référence par rapport à ses cours; elle enseigne l'anglais et sa seule référence c'est la langue seconde. Donc, c'était un autre niveau de

personne et d'échange. Tandis qu'avec une stagiaire ben il y a des références par rapport à ses cours. Elle a été dans un milieu universitaire=c'est sûr que c'est quand même une relation d'aide, ça demeure deux relations d'aide hhh où finalement on aide quelqu'un à cheminer dans sa profession. Au niveau du mentorat, c'est une collègue donc c'est une dimension qu'on n'a pas avec la stagiaire, c'est peut-être une future collègue; c'est peut-être quelque chose qui différencie les deux là.» (E1-mr-02-pri, p. 12).

Noémie complète la perception qu'elle a de son rôle en ajoutant d'autres rôles qui lui incombent comme mentor, c'est-à-dire d'apporter du soutien à son mentoré par l'écoute, l'empathie, la recherche de solutions, la suggestion d'alternatives, la valorisation, la motivation et les encouragements (E1-mr-02-pri, p. 36).

Perceptions sur le rôle de mentor **selon le mentor :**

- 1) « [...] *soutenir en l'écoulant* [...]» (p. 36) ;
- 2) « [...] *s'informer de ce qui se passe* [...]» (p. 94);
- 3) « [...] *soutenir en cherchant des solutions avec elle, en lui proposant des alternatives* [...]» (p. 36) ;
- 4) être empathique « [...] *être sensible à quelque chose de difficile qu'elle vit* [...]» (p. 94);
- 5) écouter et recentrer la discussion sur la recherche de solutions;
- 6) valoriser le mentoré dans ce qu'il fait et l'encourager;
- 7) motiver;
- 8) dédramatiser.

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 103p.

Il s'avère que la perception d'Ima sur le rôle que doit avoir son mentor correspond à l'idée que son mentor se fait quant à ses responsabilités.

Perceptions sur le rôle de mentor **selon la mentorée :**

- 1) « [...] *qui a de l'expérience* [...]» (p. 20) ;
- 2) « [...] *qui veut aider quelqu'un* [...]» (p. 20) ;
- 3) « [...] *qui est prête à donner de son savoir, de partager* [...]» (p. 20);
- 4) « [...] *qui est capable d'écouter et de donner des conseils* [...]» (p. 20);
- 5) « [...] *qui peut porter des jugements, mais pas des jugements de valeur* [...]» (p. 20);
- 6) « [...] *donner une chance aux gens qui commencent* [...]» (p. 20);
- 7) « [...] *j'imagine qu'elle doit être patiente aussi* [...]»;
- 8) « [...] *c'est de faire profiter l'autre qui est le mentoré de son expérience* [...]» (p. 32);
- 9) « [...] *le rôle du mentor c'est de guider les personnes qui en ont besoin, aider la personne qui commence sa carrière*» (p. 32);

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 91p.

Il semble qu'il y ait concordance entre le discours du mentor et ses actions puisque les rencontres de travail de la dyade mettent en évidence que cette dernière écoute activement son mentoré et la questionne pour susciter une réflexion de sa part. À partir des problématiques discutées lors de ces rencontres, Noémie a aussi conseillé Ima sur certaines manières de procéder en classe ou auprès des parents.

Par l'intermédiaire d'un autre outil de collecte de données, il a été possible de pousser plus loin la comparaison des perceptions de chacun des membres de la dyade quant aux rôles du mentor joués dans le cadre du programme de mentorat. Pour ce faire, un tableau sur les rôles exercés a été présenté à la fois au mentor et au mentoré en fin de programme pour connaître leur perception quant à leur engagement respectif. Le tableau ci-dessous présente les perceptions convergentes et divergentes de la dyade.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE²³	Oui		Non	
	Mentoré	Mentor	Mentoré	Mentor
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;		X	X	
B) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tous genres sur le milieu scolaire d'accueil;	X	X		
C) Enseigner au mentoré;	X	X		X
D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;	X		X	
E) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu ;	?	X		
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu ;	X	X		
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré ;	X	X		
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves ;	X	X		
I) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre ;	X	X		
J) Donner de la rétroaction constructive ;	X	X		
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress ;	X	X	X	
L) Rassurer le mentoré ;	X	X		
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré;	X	X		
N) Planifier et animer les rencontres avec	X	X	X	

²³ Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE ²³	Oui		Non	
	Mentoré	Mentor	Mentoré	Mentor
	le mentoré;			
O) Accorder une disponibilité au mentoré;	X	X		
P) Écouter le mentoré;	X	X		
Q) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit	X	X		
R) Accompagner et guider le mentoré;	X	X		
S) Transmettre ses savoirs et connaissances;	X	X		
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;	X	X		
U) Valider les idées du mentoré;	X	X		
V) Cibler les forces du mentoré;		X	X	
W) Encourager une pensée réflexive.	X	X		
Autres				

À l'aide de la triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), il apparaît que les rôles proposés dans le tableau (questionnaire) et les responsabilités assumées par le mentor (entrevues, rencontre travail, carnet de notes) sont essentiellement les mêmes (APPENDICE V). De même, cet engagement se traduit de plusieurs manières.

En premier lieu, Noémie **favorise l'avancement** d'Ima à l'intérieur du milieu scolaire sans toutefois fournir des informations d'ordre évaluatives à la direction. Dans un second lieu, de manière concrète, la dyade **communique régulière** puisque le mentor accorde une grande **disponibilité** au mentoré. Puis, Noémie accorde un **soutien moral** à Ima en l'écoutant, la rassurant et en dédramatisant les problèmes rencontrés. «*Comme j'ai dit tantôt il faut la motiver, dédramatiser, lui dire «c'est pas grave!» ça fait un peu partie de mon rôle.*» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 75). Le mentor souligne d'ailleurs qu'une des stratégies les plus utilisées auprès d'Ima a assurément été l'**écoute**. «*Bien l'écoute, ça, ça a été... J'ai beaucoup utilisé l'écoute, puis le questionnement. De questionner sur comment elle voit ça, qu'est-ce qu'elle verrait comme solution, puis apporter peut-être différentes possibilités, lui suggérer des possibilités.*» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 57).

Parmi les gestes posés par Noémie, mentionnons qu'elle exerce peu son rôle d'**enseignant** auprès d'Ima excepté en ce qui concerne l'importance de développer ses compétences professionnelles en regard des exigences de la commission scolaire. La dyade reconnaît plutôt qu'à l'intérieur de la relation, le mentor **transmet son expérience** et ce qu'elle connaît sur la carrière en plus de partager certains documents. Eu égard ce qui précède, Noémie sait qu'elle représente un **modèle** pour Ima, mais ne veut pas

imposer une seule manière de faire à sa mentorée. Ima note d'ailleurs que l'expérience, l'assurance et le calme de son mentor sont des qualités qu'elle aimerait posséder. Enfin, Ima s'inspire également de certains outils de gestion et d'évaluation de Noémie, mais en ce qui concerne la conception de situation d'enseignement-apprentissage elle semble privilégier le travail individuel.

Dans un tout autre ordre d'idées, quelques incompatibilités apparaissaient dans les réponses du tableau présenté précédemment. Ces divergences de points de vue méritent d'être explicitées. D'abord, Noémie conçoit avoir **accueilli Ima** dans le milieu, mais Ima évalue que cela s'est fait avant qu'elle soit jumelée avec son mentor, ce qui explique le désaccord. Puis, si la dyade convient qu'il y a eu de l'**enseignement** de fait auprès du mentoré durant la relation mentorale, le mentor spécifie qu'il s'agit plutôt d'avoir guidé le mentoré : «*Je n'aime pas le mot «enseigner», disons plutôt «guider».*» (questionnaire-Rap-dy1-pri, p. 66). Concernant ce qui est de **répondre du mentoré** auprès des autres membres du milieu, notons que le mentor juge avoir agi de la sorte tandis que le mentoré ignore de quoi il en retourne. Puis du côté du soutien affectif, il semble que le **soutien moral** reçu en période de stress n'était pas toujours présent selon le mentoré : «*Oui et non – Ça dépend des fois.*» (questionnaire-Rap-dy1-pri, p. 76). Un autre type d'accompagnement où les réponses ne convergent pas complètement concerne la **planification et l'animation des rencontres** où le mentoré indique que le mentor s'en occupait oui et non. À en juger par les rencontres de travail de la dyade, chaque rencontre suivait un ordre de thématiques à aborder en fonction des besoins du mentoré. De plus, le mentor se faisait un devoir de ramener le mentoré aux points à discuter lorsque cette dernière s'en écartait. Ensuite, le mentoré n'a pas souvenir que son mentor ait **ciblé ses forces**. Par ailleurs, les deux rencontres de travail de la dyade ne permettent pas de faire ressortir que certaines habiletés précises ont été reconnues. Cependant, à plusieurs reprises, le mentor encourage les idées du mentoré et effectue du renforcement positif vis-à-vis certaines décisions prises.

▪ **Perception du rôle de mentoré et engagement professionnel**

Lors de la première entrevue, la mentorée Ima évalue que sa responsabilité est de présenter ses questionnements et ses problématiques à son mentor et d'en discuter avec elle. Par la suite, elle croit devoir mettre en pratique les conseils reçus en fonction de ce qui lui convient. Cette volonté de s'engager correspond d'ailleurs à la perception que se fait son mentor d'un mentoré, c'est-à-dire d'être impliqué et transparent à tout moment dans le processus. À travers un questionnaire, nous avons voulu connaître comment l'engagement d'Ima en tant que mentorée se traduisait.

À l'aide de la triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), nous allons arrimer les gestes et les actions qu'Ima reconnaît avoir posés (questionnaire) à la nature de l'engagement d'Ima dont elle a fait preuve durant l'année scolaire (entrevues, rencontres de travail, carnet de notes) (APPENDICE VI). Voici plusieurs de ses rôles dont elle affirme avoir fait usage.

RÔLES EXERCÉS PAR IMA (QUESTIONNAIRE)	
A) Identifier ses besoins;	G) Faire part de ses difficultés;
B) Identifier ses forces et ses faiblesses;	H) Poser des questions;
C) Prendre des initiatives;	I) Demander de l'aide, des conseils;
D) Chercher des outils pour son développement professionnel;	J) Profiter de l'expérience du mentor;
E) Proposer des solutions aux problèmes;	K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.
F) Analyser sa pratique;	

Premièrement, la mentorée dit faire part de ses **besoins** à son mentor et c'est aussi ce qui ressort du discours de son mentor et des rencontres de travail en dyade. Les sujets abordés sont divers : gestion de classe, suivi d'élèves, gestion du temps en classe et la nécessité de s'accorder du temps. De toute évidence, Ima se sent à l'aise de **poser des questions** de tout ordre à son mentor, mais elle n'a pas cette même facilité avec les autres membres du personnel. Les questions semblent avoir été plus nombreuses en début d'année scolaire et sont devenues plus ponctuelles par la suite tout en s'inscrivant dans un contexte davantage informel. Ima perçoit d'elle-même qu'elle est capable de demander de l'aide, mais en contrepartie, elle sait aussi qu'elle exige beaucoup d'elle-même. *«Tu sais, je ne sais pas, j'avais besoin d'aide, et j'en voulais. Ce n'est pas parce que je pense que je suis une personne insécure ou... par contre, j'ai vraiment à cœur de bien faire. En tous cas, de vraiment mieux faire ce que je peux. Des fois, elle me disait : «Non, tu en fais trop.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 45).* Cette volonté de vouloir s'améliorer l'amène à prendre plusieurs **initiatives** :

- ⇒ travailler ses faiblesses;
- ⇒ contacter les parents pour transmettre ses attentes et expliquer son fonctionnement en classe;
- ⇒ proposer de la récupération aux élèves doués sous forme de projets;

- ⇒ abandonner le local d'anglais pour enseigner exclusivement dans les classes;
- ⇒ se renseigner sur les programmes et les compétences à développer.

Par ailleurs, même si elle se décrit comme perfectionniste, en fin d'année scolaire elle affirme se respecter davantage dans ses limites, qu'il s'agisse d'être plus ferme en classe ou de s'investir raisonnablement dans sa préparation de cours. En ce qui concerne la **recherche d'outils**, Ima assiste à des conférences, effectue des recherches, lit, utilise des documents du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dresse un éventail du matériel disponible dans sa discipline et construit de nombreux outils, notamment pour l'enseignement de sa matière :

«Oui, oui! je lis de mon côté, je fais un peu de recherche Internet, beaucoup de recherche... je fais ça par moi-même pour préparer mes affaires pour mon enseignement, je dirais que Noémie n'est pas vraiment impliquée dans ma préparation, c'est vraiment moi qui gère tout ça. Je lui ai parlé à un moment donné, exemple un travail d'équipe qu'on faisait mais l'équipe ne fonctionnait pas bien en tant que tel, ce n'est pas le travail en tant que tel...mais après ça... bon, ça je lui ai demandé si exemple est-ce que je peux leur faire un exposé, combien de temps environ, bon enfin j'ai fait une évaluation en anglais que c'était tant de minutes en 5e en français ou en anglais. Donc, moi je travaille de mon côté pour tout ce qui est la matière et j'utilise Internet, mais je ne fais pas des photocopies comme ça, je les retravaille pour moi, il y en a plusieurs que j'ai traduits... fa que: c'est ça moi aussi je fais mon cheminement.» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 40).

Ainsi, les savoirs partagés par la dyade concernent peu les savoirs curriculaires et davantage ceux associés aux sciences de l'éducation. Les **forces ciblées** par son mentor témoignent bien de l'audace qu'il lui reconnaît et du rôle actif qu'elle a dans son développement professionnel : être passionné pour sa discipline (sensibiliser les parents sur les manières d'apprendre l'anglais à la maison), être perfectionniste (projet en récupération et tutorat pour les élèves doués) et fournir un enseignement individualisé (auprès de 150 élèves). *«Ses forces je pense qu'elle est sensible aux élèves. Le fait qu'elle voulait vraiment faire un enseignement individualisé, elle pensait vraiment à chaque élève. Puis, rapidement, elle les connaît les élèves. Puis elle est capable de dire: «Un tel, telle chose va bien...» Elle les connaît très bien! Elle a beaucoup d'élèves!» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 37-38).*

Parmi les obstacles croisés, retenons que les aspects associés à la gestion de classe figurent au premier rang. Noémie signale à cet égard que l'ouverture d'esprit d'Ima lui a permis de **partager ses problématiques** pédagogiques et didactiques et de recevoir certains conseils avec aisance.

MENTORÉ

«Oui, Noémie, ça ne me gêne pas, je pourrais lui poser à peu près n'importe quelle question, c'est ça aussi le programme de mentorat, je dirais des fois... mais avec tous les titulaires, non, non!» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p.

MENTOR

«Oui, puis ce que je trouvais que c'était facilitant avec Ima aussi, c'est parce que c'est une personne ouverte. Puis je ne sentais pas qu'elle était mal de dire qu'elle avait un problème, ou qu'elle avait une difficulté. Ça, je

MENTORÉ

43).

MENTOR

trouve que ça a été aidant dans ma relation avec elle. Tu sais, elle aurait pu être mal de dire ou d'avoir comme un peu honte : «Hey, je ne suis pas capable.» Mais non, jamais, jamais je n'ai senti ça. Elle est ouverte, c'est pour ça qu'elle a appris beaucoup aussi. C'est parce qu'elle est vraiment ouverte à tout recevoir puis à tout demander, puis je pense que ça a été bien aidant.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 42).

Dans un autre domaine, Ima observe son mentor et s'inspire de ses expériences, notamment pour l'élaboration d'outils. Les différentes données nous permettent de voir que plusieurs conseils provenant de son mentor ont été mis en application. Ima est d'ailleurs consciente que Noémie souhaite avoir une rétroaction sur les essais qu'elle effectue pour améliorer sa propre implication.

MENTORÉ

«En tout cas moi de mon côté, je sais qu'elle aime avoir du feed-back, c'est en partant... moi je donne du feed-back [du feed-back sur quoi?] du feed-back sur les conseils qu'elle m'a donnés, est-ce que ça a fonctionné ou pas, des feed-back tout simplement de dire «merci, tes conseils c'était utile!», ben il y a comme différents genres de feed-back. Et en même temps pour améliorer son implication, ça lui prend un feed-back» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 52).

MENTOR

«Elle regardait, elle faisait des essais. Puis la fois suivante, on s'en reparlait.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 47).

En résumé, la dyade partage une vision assez similaire de la profession. Les deux enseignantes retirent une certaine gratification quant à la possibilité d'intervenir au niveau du développement de l'enfant. Les deux s'entendent pour dire que certains aspects sont plus difficiles dans la profession comme tout ce qui englobe gestion de classe. Or, le mentor en traite à partir d'une vision plus globale et évolutive en raison de son expérience. Dans un autre domaine, toutes deux accordent une place importante tant dans leur discours que leurs actions au développement professionnel. C'est peut-être pour ces raisons que leur participation dans le cadre du programme de mentorat montre un réel engagement professionnel tant chez le mentor que chez le mentoré. Passons maintenant au deuxième objectif spécifique de la recherche.

4.2.1.2 Transfert des apprentissages

Cette section réfère premièrement au transfert que les jeunes enseignants font de la formation continue à leur pratique et deuxièmement, des apprentissages faits auprès du mentor à leur enseignement. Ainsi, cette section permet de répondre au deuxième objectif spécifique qui correspond à l'analyse quant au transfert des apprentissages de la *formation initiale à la pratique* en classe et quant au *réinvestissement des contenus des formations* offertes dans le cadre du programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Transfert des connaissances de la formation continue vers la pratique

Pour débiter, mentionnons que le mentor croit que le stage, «aspect pratique» de la formation initiale, permet un meilleur apprentissage de la profession en comparaison de l'aspect théorique de la formation. Il accorde cependant que quelques novices se servent de certains de ces apprentissages faits en formation initiale. *«Il y en a que oui, qui vont aller chercher des choses pour les appliquer dans leurs cours ou pour leur climat de classe. Il y en a qui le font.»* (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 88). Noémie est donc d'avis que la pratique en enseignement assure une meilleure préparation à l'exercice du métier. Dans ces conditions, quelle importance accorde-t-elle à la formation continue reçue dans le cadre du programme de mentorat ? Avant toute chose, voici les deux formations auxquelles elle a participé en tant que mentor.

ATELIERS DE FORMATIONS POUR LES MENTORS	PARTICIPATION DE NOÉMIE, MENTOR
HABILITÉ DE COMMUNICATION	X
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	X -Elle donne la formation avec deux autres enseignants.

En ce qui concerne la première formation, notons que Noémie ne semble pas avoir réinvesti concrètement le contenu de cette formation dans sa pratique de mentor puisque les rapports entretenus avec sa mentorée semblent orientés en partie par sa propre expérience *«Bien au niveau de la communication, je dirais que c'est tellement vaste et complexe, c'était comme d'avoir en tête que tu peux aider au niveau de la communication. C'est clair que ça reste là, c'est comme des références, mais ce n'est pas... Tu sais, on part de ce qu'on a vécu, notre expérience, tout ça. On fait un mélange de tout ça, mais c'est intéressant de l'avoir.»* (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 90).

Ensuite, bien qu'elle ait animé avec deux autres enseignants la deuxième formation, elle ne semble pas avoir utilisé les compétences professionnelles dans son accompagnement auprès d'Ima. À cet égard, elle stipule que ce type de formation en début d'année pourrait servir de cadre de référence. *«Oui, sûrement qu'une deuxième année, on irait encore plus loin. Parce que là, la démarche est faite quand même assez tard dans l'année, on avait présenté ça au printemps les compétences... Mais en recommençant une année, je pense qu'on pourrait tout de suite démarrer en ayant ça en tête.»* (entrevue2-Rap-

dy1-pri, p. 91). Il est possible de penser qu'une telle formation eue été utile en début d'année scolaire pour Ima qui n'a aucune formation en enseignement. Noémie semble toutefois connaître les formations auxquelles a assisté sa mentorée mais sans plus, car elle réfère à des thèmes comme la gestion de classe et les façons d'apprendre chez les élèves pour les nommer.

FORMATIONS COLLECTIVES	PARTICIPATION D'IMA, MENTORÉE
RENCONTRE DE PARENTS	Absente
GESTION DE CLASSE	X
STYLES D'APPRENTISSAGE	X
DIFFÉRENCIATION ²⁴	X
TECHNIQUES D'INTERVENTION	X -Elle a assisté seulement à la première moitié de la formation.

Ima a suivi plusieurs formations et dans l'ensemble, il ressort que les informations réutilisées ont été celles présentées sous forme de cas concret ou encore comme étant facilement applicables à une situation concrète. Voici les exemples recensés :

- Gestion de classe** ⇒ *-« [...] moi je trouvais que c'était complètement déconnecté de ce qu'on vit vraiment, il y avait comme un côté théorique alors que les enseignants veulent aller chercher dans le pratique, on fait quoi? [...] La deuxième rencontre je l'ai trouvée beaucoup plus intéressante au niveau pratique avec des exemples de cas, toutes sortes de petits trucs, quoi faire et pourquoi le faire; malgré le fait que mon mentor m'a donné plus là.» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 90).*
- Style d'apprentissage** ⇒ *«D'ailleurs, cette fois-là, je te dirais que dans les formations à la commission scolaire, je te dirais que ce matin-là, j'étais revenue et j'avais trouvé ça bien intéressant et je m'étais dit : «Ah, il faudrait qu'elle en fasse une autre demi-journée!» Je trouvais qu'elle avait des choses très intéressantes et très... cas pratiques là!» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 91).*
- Différenciation** ⇒ *«Ah oui, puis je suis comme dans mon... donc je disais... Oui c'est ça, donc dans les situations en classe, je trouvais que je pouvais être de façon pratique. De me mettre en pratique finalement. De me dire : «Ah! O.K.». Puis d'offrir d'autres solutions à d'autres élèves qui leur parlaient plus. De couper une partie des travaux pour certains qui sont plus faibles. Ça te fait penser à toutes sortes de choses que tu ne sais pas en arrivant non plus. À moins, j'imagine, d'être un professeur vraiment inné, effrayant, je ne vois pas. Tu sais, tu l'attrapes, puis ces deux formations-là m'ont ouverte à ça.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 92).*
- ⇒ *«C'est celle-là que j'ai eue juste une moitié et cette moitié-là... Ça n'avait pas cliqué sur rien... Surtout que je pense*

²⁴ Cette formation ne figure pas à l'intérieur du programme de mentorat offert par la commission scolaire.

Technique d'intervention

que je l'ai eue au mois d'avril. [...]: Tu sais, tu as déjà un lot de techniques d'intervention. Ce n'est pas mauvais, j'ai la documentation. Puis d'ailleurs, moi cet été, j'ai l'intention de faire... J'ai beaucoup, beaucoup de lecture à faire, que je peux faire pour me/» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 93).

Ima évalue donc qu'elle réemploie les informations s'insérant plutôt dans un contexte précis d'enseignement que ceux émanant de la théorie. Son regard sur l'appropriation des connaissances lui vient de ses expériences en enseignement, mais aussi de son bagage en tant que formatrice dans le secteur des ressources humaines :

« [...] Des fois, ce que j'ai... un peu mon commentaire dans les formations que j'ai eues, c'est qu'à un moment donné, puis pour l'avoir vécu en ressources humaines, c'est que des fois on fait des formations, mais ça reste trop dans la théorie, pas assez dans le pratique. Moi je l'ai vu parce que j'ai été en ressources humaines, j'ai fait des formations, puis après ça, je me suis retrouvée sur le terrain avec des équipes de gérance qui avaient besoin de pratique. Puis, il y avait des gens de ressources humaines qui arrivaient avec des théories, puis des choses très... Mais ce n'était pas très aidant dans la pratique. [...] » (entrevue1-Rap-dy1-pri, p.91).

Poursuivons en mentionnant que les formations qui ont le plus marqué Ima sont celles relatives aux styles d'apprentissage et à la différenciation pédagogique, car elles l'ont amenée à prendre conscience des différences entre les élèves et à la responsabilité qui lui incombe d'en tenir compte dans la conception de situation d'enseignement-d'apprentissage.

«En tout cas, ça [différenciation] mélangé avec les styles d'apprentissage, ça te fait réaliser : «Ah, oui O.K.» Des fois tu en regardes une couple, puis tu te dis... tu ne te rends plus compte que : «Ah! regarde, il est dans la lune. Elle est dans la lune. Il n'écoute pas...» Ce n'est pas des réflexes qu'on a en partant, habituellement, quand on est habitué de s'adresser surtout à des adultes. On se dit : «Bon ceux qui n'écoutent pas : écoute, regarde, ils n'écoutent pas.» Ce n'est pas ton problème. Mais tu sais, quelque part, les enfants ce n'est pas ça. Tu ne peux pas dire : «Il n'écoute pas, tant pis pour lui» C'est ton devoir d'aller les chercher ces jeunes-là, puis de les faire progresser, puis peu importe, chacun à leur mesure.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 92-93).

Ces formations sont celles qui ont eu le plus d'impact sur l'enseignement d'Ima car son mentor notait à la fin de l'année scolaire qu'elle adaptait son enseignement en fonction de la connaissance qu'elle avait de ses élèves. *«Le fait qu'elle est, comme je disais tout à l'heure, elle est audacieuse. Donc elle permet aussi à chacun d'évoluer à partir d'où il est. Autant les forts que les faibles qu'elle a pris en récupération.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 38).*

À la fin du programme, il apparaît que la formation sur la gestion de classe n'a pas fourni des outils nécessaires à Ima qu'elle aurait appliqués dans sa classe. Or, il se trouve que les formations sur l'apprentissage des élèves ont eu une influence sur son enseignement.

Quant à Noémie, notons que les informations contenues dans les deux formations suivies ont peu servi dans sa relation d'aide avec Ima contrairement à ses savoirs expérientiels.

Dans l'ensemble, la dyade est d'accord pour dire que la formation reçue correspondait aux besoins du mentoré à l'exception où Ima aurait souhaité avoir du matériel pédagogique en anglais. Puis ajoutons que les rencontres dans le cadre du mentorat semblent avoir joué un rôle aidant au départ et avoir été enrichissantes dans l'ensemble du point de vue du mentor. Enfin, le mentor note que débiter en enseignement et suivre des formations simultanément peut sembler lourd pour les novices et à ce propos, Ima trouvait difficile que les formations dispensées coïncident toujours la même journée de la semaine.

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)

- 1) La dyade est *d'accord* pour dire que la **formation reçue** correspondait aux besoins du mentoré.
-surcharge (mr);
-matériel pour les spécialistes (mré);
- 2) La **mentoré** identifie que les **formations** suivantes ont été importantes pour son rôle de mentoré :

-Résolutions de problèmes;
-Gestion de classe;
-Styles d'apprentissage;
-Techniques d'interventions;
-Système d'émulation
- Le **mentor** mentoré identifie que les **formations** suivantes ont été importantes pour son rôle de mentor :

-Résolutions de problèmes;
-Habiletés de communication

Transfert des connaissances faites auprès du mentor vers la pratique

Les informations contenues dans le questionnaire indiquent que Noémie montre un niveau de satisfaction légèrement plus élevé vis-à-vis le fait que le programme de mentorat a permis à Ima de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année. Concernant l'aide reçue lors de son insertion professionnelle, Ima est néanmoins catégorique et soutient que le plus grand apport est venu de son mentor.

«Le mentorat je trouve que c'est plus facile, [Vous trouvez que le mentorat est facilement applicable et puis qui donne un résultat ?] Oui: et puis il y a beaucoup d'essais-erreurs «essaie ça, ah! Ça marche pas, ah! ça ça fonctionne!». Donc, quand tu as cette relation-là tu peux faire beaucoup de retours. En tout cas nous c'est ce qu'on fait. [ça permet beaucoup de retours parce que vous êtes plus proches] on a le temps d'adapter ça , de refaire ça, il y a des choses qu'elle me conseille mais que ça ne marche pas pour une spécialiste en anglais.» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 47).

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)			
1)	La mentorée est <i>d'accord</i> avec le fait que la participation au programme de mentorat lui a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année tandis que le mentor est <i>tout à fait d'accord</i> .		
2)	La dyade est <i>tout à fait d'accord</i> que la participation au programme de mentorat a eu un impact sur l'enseignement du mentoré.		
3)	<table border="1"> <tr> <td>La mentorée indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement : -gestion de classe; -outils divers; -enseignement diversifié; -conseils d'évaluation; -gestion du temps.</td> <td>Le mentor indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement : -sensibilité accrue vis-à-vis la réalité des nouveaux enseignants et particulièrement des spécialistes; -plus disponible pour les nouveaux enseignants.</td> </tr> </table>	La mentorée indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement : -gestion de classe; -outils divers; -enseignement diversifié; -conseils d'évaluation; -gestion du temps.	Le mentor indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement : -sensibilité accrue vis-à-vis la réalité des nouveaux enseignants et particulièrement des spécialistes; -plus disponible pour les nouveaux enseignants.
La mentorée indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement : -gestion de classe; -outils divers; -enseignement diversifié; -conseils d'évaluation; -gestion du temps.	Le mentor indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement : -sensibilité accrue vis-à-vis la réalité des nouveaux enseignants et particulièrement des spécialistes; -plus disponible pour les nouveaux enseignants.		

Les connaissances acquises dans le cadre du programme ont modifié à certains égards leur enseignement respectif. Noémie souligne s'être sensibilisée à la réalité des spécialistes et avoir modifié certaines habitudes comme d'exiger que les élèves préparent leur matériel avant l'arrivée d'Ima en classe. Pour Ima, notons que sa gestion de classe et du temps se sont améliorés par l'ajout d'outils puis que son enseignement s'est diversifié et que ses évaluations se sont améliorées. Bref, le mentorat «*C'est ce que j'ai trouvé le plus aidant en tant que nouvelle enseignante.*» (questionnaire-Rap-dy1-pri, p. 111).

Gestion de classe et du temps

- Gestion de classe : free time pour une moitié de classe (carnet);
- Utiliser un fonctionnement pour la vérification des devoirs (rencontre travail2);

Stratégies d'enseignement

- Utiliser en classe la correction entre les élèves (rencontre travail2);

Conception d'outils de gestion, d'apprentissage et d'évaluation

- Construire un mémo pour le suivi des élèves (rencontre de travail1);
- Retravailler la feuille d'évaluation (rencontre de travail 2).
- Travailler les consignes pour transférer un projet de 6^e année à 4^e et 5^e année;

En résumé, Ima considère que les propositions de son mentor quant à la gestion de classe sont plus utiles à son enseignement que la formation reçue à ce sujet. Toutefois, elle retire de certaines formations (style apprentissage et différenciation) le désir de mieux connaître ses élèves et d'adapter son enseignement en fonction de la diversité des élèves. Quant au mentor, notons que bien que les formations lui paraissent intéressantes, il croit que son expérience d'enseignant permet de répondre à plusieurs besoins de sa mentorée.

4.2.1.3 Pratique de collaboration

Les pratiques de collaboration entre le mentor et la mentorée sont comprises à l'intérieur de la relation mentorale vécue par Ima et Noémie. La participation au programme de mentorat permet d'analyser les pratiques de collaboration à l'intérieur de dyades mentor / mentoré qui constitue le troisième objectif spécifique de la recherche.

Participation au programme de mentorat

- **Jumelage**

Le jumelage d'Ima et de Noémie s'est fait «naturellement» selon Noémie puisque dès le début du programme, cette dernière voulait être mentor et Ima souhaitait recevoir de l'aide comme débutante en enseignement. À la lumière des informations disponibles dans les entrevues et le questionnaire, la dyade se rencontre fréquemment, c'est-à-dire environ une fois par semaine et communique également par téléphone et courriel.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La dyade mentionne que la fréquence moyenne de leurs échanges est d' <i>une fois par semaine</i> .
2)	La dyade mentionne que la forme de leurs échanges varie des <i>rencontres</i> , aux <i>conversations téléphoniques</i> et aux <i>échanges courriel</i> .

Les rencontres se déroulent dans la classe et varient d'une demi-heure à une heure, mais il arrive aussi qu'il dépasse ce cadre. D'ailleurs, le mentor évalue que le mentorat exige beaucoup d'investissement de part et d'autre. « [...] *ça demande beaucoup plus de temps que ce que je croyais=et même à une heure par semaine... on s'est rendu compte que ça demandait beaucoup plus.*» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 106). Il y a lieu de se demander si l'accompagnement d'une enseignante sans formation en enseignement peut nécessiter plus de temps ? À cet égard, Noémie explique avoir donné à Ima de l'information quant à l'organisation du système scolaire, ce qui ne se fait pas normalement auprès de finissants en enseignement. Heureusement, la direction leur

attribue du temps de libération supplémentaire pour se rencontrer²⁵. En somme, dans la relation, Ima perçoit qu'il lui arrive plus souvent de solliciter Noémie que l'inverse.

▪ **Conception de la relation mentorale**

Avant d'entrer dans les échanges de la dyade, attardons-nous sur la conception que la dyade avait au départ concernant la relation mentorale. Les idées de la mentorée englobent plusieurs aspects relatifs à la communication tandis que le discours du mentor réfère spontanément aux étapes de la relation mentorale énumérées lors d'une rencontre de mentorat :

«(.....) Hum...Ben je sais que c'est de suivre les étapes qu'on a vues dans notre formation là, qu'on va vivre certaines étapes, qu'au début elle va vouloir se montrer comme quelqu'un qui l'a l'affaire, puis pour la perception, mais qu'en réalité il n'y a personne de parfait là, moi non plus là; je pense qu'il va y avoir une évolution comme ça dans notre relation.» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 97).

CONCEPTION DE LA RELATION MENTORALE (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ (P. 36)	MENTOR (P. 42)
-avoir une bonne communication;	-suivre les étapes de l'évolution du mentoré vues en formation (APPENDICE VII);
-développer une bonne entente;	
-partager des affinités;	
-discuter;	
-échanger de part et d'autre;	
-démontrer une ouverture d'esprit;	

Passons maintenant aux caractéristiques de la relation mentorale.

▪ **La relation mentorale**

Cette partie présente l'évolution de la relation mentorale de la dyade construite à partir du discours et des rencontres du mentor et du mentoré en début, pendant et à la fin de l'année scolaire. Elle présente le degré de compétence ressentie par le mentoré, la fréquence des rencontres, les motifs de l'engagement dans le programme et la perception du mentoré à l'égard de son mentor.

Les étapes de la relation mentorale²⁶

La relation mentorale de la dyade évolue à travers l'année scolaire. Ima passera d'une période qu'elle qualifie elle-même de «survie» à un certain degré de confiance en elle, allant jusqu'à un relatif sentiment de compétence. La fréquence des rencontres est proportionnelle au degré de soutien exigé par Ima, car les rencontres sont nombreuses en

²⁵ Les demi-journées réservées au départ pour les rencontres de mentorat mais qui ont été annulées par la suite ont été conservées et utilisées pour se rencontrer.

²⁶ Ces résultats ont été produits dans le cadre d'une communication proposée à l'Acfas 2008 (Martineau, Bergevin, Portelance et Presseau, 2008).

début d'année scolaire et diminuent plus l'année scolaire avance. L'engagement de la mentorée dans le programme s'explique par le désir d'être soutenue par un enseignant d'expérience. Elle reconnaît d'emblée aux enseignants d'expérience une compétence dont elle doit tirer bénéfice. Cette reconnaissance envers Noémie l'incite d'ailleurs à mettre en application certains conseils de son mentor tout en les adaptant à sa pratique. L'absence de formation d'Ima l'amène à s'interroger sur la qualification qu'elle devra aller chercher afin de poursuivre légalement dans la profession. Mais elle ne semble pas s'interroger sur la formation qu'elle devra aller chercher pour mieux enseigner, car elle inscrit déjà l'apprentissage de la profession sur le «terrain» comme une très bonne manière d'apprendre la profession. Elle est tout de même consciente que l'apprentissage de la profession s'inscrit à l'intérieur d'une démarche de développement professionnel amorcée à ces débuts dans la carrière. Le tableau qui suit reprend les différentes étapes vécues au début, pendant et à la fin du mentorat.

<i>Au début...</i> (novembre)	<i>Pendant...</i> (janvier-avril)	<i>À la fin...</i> (juin)
Sentiment de compétence du mentoré		
-vit en mode «survie»;	-a davantage confiance en elle (après seulement deux mois);	-se sent plus compétente;
Échanges		
-se rencontre à toutes les semaines;	-se rencontre moins souvent plus l'année scolaire avance;	-se voit de moins en moins;
Perceptions et apports du mentor		
-reconnait l'expérience de son mentor;	-met en application les suggestions de son mentor en les adaptant à son enseignement;	-reconnait l'apport important de son mentor dans sa persévérance;
Objectifs de départ et estimation de leur atteinte		
-veut de l'aide concernant les aspects pédagogiques en raison de son manque de formation.	-trouve qu'elle s'est développée.	-situe l'apprentissage de la profession dans une démarche professionnelle;
-veut se qualifier légalement.	-se demande quelle qualification elle devra aller chercher.	-s'inquiète de son statut professionnel pour la poursuite dans la profession.

En observant les différentes étapes traversées par la dyade, nous pouvons à travers les trois étapes de l'évolution du mentoré (Houde, 1992) vérifier quelles composantes s'appliquent à la relation de cette dyade. Tout d'abord, au début de la relation mentorale, une relation égalitaire s'impose à travers des échanges où l'ouverture de la mentorée et puis la confiance mutuelle qu'elle se témoigne contribuent à une réelle implication de la part des enseignants.

Les phases de la relation mentorale (Houde, 1992)

Phase 1 : Le commencement de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se voit comme un apprenti et admire le mentor; la relation est inégale;		Le mentoré admire le mentor mais la relation est égale.
2) Le mentor reconnaît le mentoré et lui apporte du soutien;	✓	
3) Le mentoré imite le mentor auquel il s'identifie;		Le mentoré conçoit lui-même sa gestion de classe, le suivi auprès de ses élèves et ses situations d'enseignement-apprentissage.
4) Le mentoré et le mentor s'investissent affectivement;	✓	
5) Un lien de confiance s'établit.	✓	

La relation mentorale lui permet de résister à son insertion professionnelle et de s'améliorer comme enseignante et de se développer d'un point de vue professionnel.

Phase 2 : Le déroulement proprement dit de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se reconnaît de nouvelles compétences;	✓	Après seulement deux mois de relation mentorale, la mentorée évalue s'être améliorée.
2) Le mentoré et le mentor perdent certaines illusions l'un et l'autre pour faire place à la personne réelle de l'autre et reconnaître les limites de cette relation;		
3) La fusion initiale est définitivement brisée;		
4) La relation tend à devenir plus égalitaire.		

Enfin, Ima reconnaît que sa relation mentorale lui a permis d'être une meilleure enseignante et que même si les rencontres avec son mentor sont moins fréquentes, elle demeure pour elle une personne ressource qu'elle consulte chaque fois qu'elle se questionne et réfléchit sur la pratique enseignante.

Phase 3 : Le dénouement de la relation	Constats	Commentaires
1) Mission accomplie (plus ou moins) : le mentoré est capable de...;	✓	-d'être plus sévère en classe et d'imposer ses

Phase 3 : Le dénouement de la relation	Constats	Commentaires
		limites; -d'accorder un temps raisonnable à la préparation et de respecter ses limites personnelles.
2) Un processus de séparation s'instaure;	✓	Les questions ponctuelles remplacent les rencontres d'accompagnement.
3) Scénario de transformation de la relation : perte graduelle d'implication de part et d'autre (transformation qualitative), la séparation provoque des conflits chez les deux personnes ou chez l'une d'elles.		

En tenant compte des conceptions initiales de la dyade et des éléments de la relation mentorale, il apparaît que la dyade entretient une relation d'égal à égal où dès le départ, le mentoré développe et conserve son unicité en tant qu'enseignant. À ce titre, la spécialisation différente des enseignants peut avoir influencé le développement professionnel du mentoré. Ensuite, l'écoute du mentor et l'ouverture du mentoré a permis que s'instaure une relation mentorale dans laquelle la mentorée a pu présenter ses idées et faire preuve d'audace. Le mentor relate aussi que leur vision similaire de l'enfant, quoique non définie, semble avoir aussi contribué à ce que la relation fonctionne bien. *«Je pense qu'on avait des atomes crochus, donc ça a aidé sur la façon de travailler, voir l'enfant... je pense que ça a aidé.»* (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 103-104).

▪ Déroulement des rencontres

Au début du programme, la dyade explique le déroulement des rencontres comme suit : chaque rencontre débute généralement à partir d'un retour sur des discussions antérieures, puis se poursuit par des questionnements ou des problématiques notamment en gestion de classe et quant aux interventions à poser avec les élèves en difficulté de comportement. Les différentes rencontres suivent les procédures conseillées dans le document (guide d'insertion professionnelle). Généralement, Ima dit exposer sa problématique pendant que Noémie l'écoute et lui suggère ensuite des pistes à suivre :

«ben souvent elle me propose des relations, des pistes... je me souviens de lui avoir parlé que mes élèves avaient un petit problème de respect, là elle m'a dit hier moi à l'école ils ont un programme qu'ils font venir une dame qui est formée à la commission scolaire pour hhh... «jeunes en santé» et puis là elle m'a sorti la documentation et tout ça, et là je veux m'informer moi si je pouvais pas avoir ces animations-là... [...]» (E1-mré-02-pri, p. 37).

▪ **Les attentes des enseignants**

Les attentes d’Ima dans le cadre du programme de mentorat étaient en partie connues de son mentor qui a d’ailleurs su répondre à ses attentes. « [...] elle me donne de son temps, elle est là quand j’ai des problématiques, mais dans le fond c’est plus que ça, je ne sais pas, c’est comme une personne avec qui tu peux parler, avec qui tu peux échanger [...]» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 86). Du côté de Noémie, notons qu’elle évalue avoir répondu aux attentes de sa mentorée en même temps qu’aux siennes. «*Bien je pense que je suis beaucoup partie d’elle, de ses besoins. Puis là, je suis arrivée avec moi ce que je pouvais lui apporter. Toujours en partant d’elle, ce qui allait bien, puis ce qui était à travailler. Ça, je pense que je l’ai réussi.*» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 99). En ce qui concerne la collaboration, Ima n’a pas d’élément particulier en tête pour définir ses attentes, mais souhaitait tout simplement une bonne collaboration. Les attentes de Noémie allaient également en ce sens, car elle voulait qu’Ima s’exprime et participe dans le cadre de cette relation. Le tableau qui suit présente les attentes exprimées par les enseignants lors des deux entrevues. Sur la première ligne sont présentées les attentes du mentoré à l’égard du mentor puis ses propres attentes. Sur la ligne en dessous, les attentes du mentor à l’égard du mentoré ainsi que ses propres attentes apparaissent.

ATTENTES DU MENTORÉ	
<u>À l’égard du mentor :</u> -m’aider et me conseiller au besoin;	<u>À son égard :</u> -recevoir de l’aide et des conseils; -valider mes manières de fonctionner; -stimuler la réflexion à travers mes échanges; -avoir une bonne collaboration.
ATTENTES DU MENTOR	
<u>À son égard :</u> -laisser parler Ima ; -voir qu’elle participe.	<u>À l’égard du mentoré :</u> -avoir de la transparence; -répondre à ses besoins; -avoir un meilleur jugement.

▪ **Dynamique des échanges**

La dynamique des échanges fait référence aux différentes attitudes et gestes adoptés à la fois par le mentor et le mentoré. À travers les différents rôles exercés, regardons cette dynamique.

Rôles du mentor

En premier lieu, Noémie s’acquitte de son rôle d’**informateur** en renseignant Ima sur le fonctionnement de l’école (questionnaire), mais aussi sur la dynamique de cette dernière. C’est d’ailleurs Ima, elle-même, qui lui attribue ce rôle. «*Puis on le sait que c’est difficile en partant, ça fait que je pense d’avoir quelqu’un qui peut t’appuyer là-dedans, te renseigner, t’encourager.*» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 65). Noémie, en second lieu, **conseille** Ima de plusieurs manières en lui proposant plusieurs façons de procéder pour

résoudre les difficultés vécues lors de certaines situations précises. La majorité des contextes où la mentorée reçoit de l'aide concerne soit la gestion de classe ou les outils de gestion nécessaires pour mettre en œuvre une gestion de classe efficace et un juste suivi des élèves (utilisation agenda, suivi des travaux et contact avec les parents).

MENTORÉ

«Ben moi je dirais comment ça se passe c'est le conseil, ça c'est vraiment... à chaque fois que j'arrive avec des questionnements ou avec des problématiques, Noémie me conseille d'une façon que je règle le problème ou bien elle va me conseiller de ce que je dois faire dans une situation X. Habituellement, elle me donne pas justement un, mais elle va me donner deux ou trois conseils : «tu pourrais faire telle chose, ou bien tu pourrais faire telle autre chose» et des fois elle me suggère des choses et elle me tend des outils qu'elle a construits que moi je prends et que je mets en anglais et que je mets aussi à ma sauce. Donc, c'est très aidant parce qu'elle c'est une personne très organisée, fa que ça c'est bon.» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 56).

MENTOR

«Hum:... ben au niveau des solutions, au niveau de la recherche de solution, je pense que je suis là pour elle pour l'aider à cerner ses difficultés, euh:... le conseiller par rapport à la profession en général, lui consacrer du temps.» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 55).

Ensuite, Noémie joue un peu le rôle de **juge encourageant** auprès d'Ima en lui faisant du renforcement positif, en la rassurant, en lui reconnaissant des habiletés et en encourageant et validant ses idées (défis ou objectifs).

EFFECTUER RENFORCEMENT POSITIF	RASSURER	RECONNAÎTRE	ENCOURAGER
1) gestion classe; 2) récupération; 3) évaluation; 4) contact parents.	1) statut professionnel; 2) responsabilités partagées en cas mauvais fonctionnement groupe-classe.	1) compétences sur la connaissance de ses élèves; 2) valeur de ses idées.	1) idées.

Pour ce qui est de **stimuler la réflexion** chez sa mentorée, nous pouvons affirmer que Noémie use de questionnements variés pour lui permettre de réfléchir sur sa pratique enseignante. En ce sens, elle lui demande de faire l'exercice de réfléchir sur les raisons qui l'incitent à vouloir exercer sa profession.

Extrait du carnet de notes du mentor (Rap-dy1-pri, p. 66)

10) Le 1er décembre 2006

Réception d'un long courriel.

Ima répond à ma question: «Quand as-tu du plaisir dans l'enseignement ou en enseignant ?»

Elle fait vraiment une grande mise au point sur son changement de carrière, sur les pour et les contre de son emploi d'enseignante. Très, très intéressant !

Je lui dis que nous en reparlerons lors de notre prochaine rencontre : mercredi p.m.

Les résultats de ce devoir, appelons-le ainsi, concordent alors avec sa conception de la profession énoncée précédemment ainsi que les aspects gratifiants et difficiles de la profession. Le questionnement de Noémie amène également Ima à cerner les aspects qui font qu'une activité fonctionne ou non (correction des devoirs en classe, récupération en classe de 5^e-6^e année) ou encore de mieux préciser sa pensée quant à une idée (développement d'outils pour le suivi des devoirs ou des mauvais comportements des élèves) ou bien de définir les intentions pédagogiques derrière une activité d'évaluation (autoévaluation).

Voici différentes questions utilisées par le mentor :

Corrections des devoirs (Rap-dy1-pri, p. 68)

-«*Mais supposons que tu reprenais cette activité-là une autre fois, tu referais ça là, des échanges de duo-tang. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu pourrais modifier pour te sauver du temps?*» (rencontre2).

Différents suivis à effectuer (Rap-dy1-pri, p. 67)

-«*C'est au niveau du temps, gérer du temps qui est difficile pour toi...*» (rencontre1);

-«*Ce que tu aimerais trouver, c'est une façon pour que ce soit plus court le délai ?*» (rencontre1);

-«*Qu'est-ce que tu en penses?*» (rencontre1);

-«*Dans le fond, ça va être quoi ton attente par rapport aux profs?*» (rencontre1);

Considérant ce qui précède, Noémie a davantage guidé Ima qu'elle a pu lui enseigner. Par ailleurs, il apparaît que Noémie a grandement incité Ima à poser un regard critique sur sa pratique enseignante. Ce même regard, Noémie avoue l'avoir également posé sur son enseignement du fait qu'elle occupe le rôle de mentor. «...*Parce qu'à un moment donné, à la force d'enseigner, on ne devient pas conscient de ce qu'on fait. Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne? Donc, je deviens de plus en plus consciente, je me réapproprie ce que j'ai déjà appris, pour être capable de le partager aussi.*» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 72). Par conséquent, le rôle de mentor permet à celle-ci de devenir une **praticienne réflexive**. Ajoutons à sa réflexion sur sa pratique le fait que le mentor avoue s'être ouvert à la réalité vécue par son mentoré. Cette compréhension de sa tâche l'a d'ailleurs entraîné

à changer certaines de ses pratiques pour aider la spécialiste en anglais qu'elle est. Bien que son rôle de mentor la conduise à conseiller le mentoré, le mentor consent tout de même ne pas tout connaître et même vivre encore certaines problématiques qui l'obligent à se questionner à son tour. «... je trouve ça difficile parce que le mentor c'est celui qui conseille et tout ça, je ne veux pas comme aller au-delà de ce qu'il faudrait que je fasse (...) parce que je ne veux pas donner l'impression que je sais tout, je ne sais pas tout, tsé, je ne veux pas être dans une relation comme ça de faire croire ça, parce que moi aussi je vis des situations problématiques et je vais avoir à me questionner, DONC JE NE VOUDRAIS PAS ABUSER DE MON RÔLE!...» (entrevue1- Rap-dy1-pri, p. 55).

Rôles du mentoré

À un moment avancé de l'année scolaire (avril), le mentoré met en place des nouvelles stratégies d'apprentissage pour amener les élèves à s'exprimer en anglais. Cette nouvelle manière de procéder enchante la mentorée mais celle-ci compte tout de même le faire «valider» en quelque sorte par son mentor avant de l'implanter.

«Bien toute l'idée, c'est de les faire parler plus en anglais. Ça fait que là, j'ai fait une grosse pancarte, «speak english», puis là en-dessous je suis allée chercher, parce que dans le site du MELS dans les programmes, à la fin ils le donnent.»
(rencontre2-Rap-dy1-pri, p. 29).

Non seulement Ima sait innover, mais lorsqu'elle éprouve des difficultés ses nombreuses initiatives montrent qu'elle **propose des solutions** pour les résoudre. En plus d'apporter des solutions, Ima **justifie en quoi** elles s'avèrent pertinentes pour surmonter le problème :

CHOIX	JUSTIFICATION
Attribuer une récompense au groupe.	⇒ Pour bon comportement.
Construire un outil de suivi des travaux avec une gradation de couleurs.	⇒ Pour permettre un suivi facile à comprendre et à utiliser.
Ouvrir la récupération aux élèves avec un bon comportement.	⇒ Pour éviter de pénaliser les élèves qui veulent y assister (nombre limité).
Consulter et utiliser le matériel du MELS	⇒ Pour développer les compétences chez les élèves.

Dans un autre ordre d'idées, Ima effectue une **analyse de sa pratique** sur différents aspects de son enseignement. Si bien qu'elle s'est découverte en tant qu'enseignante puisque la participation au mentorat lui a permis d'explorer différentes façons d'enseigner et de gérer un groupe (questionnaire-Rap-dy1-pri, p. 33). Son expérience lui apprend également qu'elle ne doit pas se laisser atteindre par les deux ou trois élèves qui ne font rien et se tourner vers ceux qui veulent se surpasser. De même, son autoévaluation comme enseignante lui permet d'affirmer qu'elle n'est pas suffisamment

sévère et qu'elle n'établit pas clairement ses limites ce qui nuit à sa gestion de classe et par conséquent, à son enseignement. Elle constate cependant une amélioration à ce niveau. Du reste, elle s'aperçoit que les difficultés vécues en gestion de classe l'affectent sur le plan affectif bien qu'elle sache pertinemment qu'il faille qu'elle s'en détache. Ima évalue aussi qu'il est difficile de pouvoir tout effectuer durant une période sans manquer de temps.

«Bon, dans la période d'une heure, je ne trouve pas ça évident de «checker» tout ça, du tout, en plus de la matière à donner, en plus de garder du temps pour faire un retour sur le cours, en plus de garder un cinq minutes pour commencer finalement... Ça fait que c'est ça...» (rencontre2-Rap-dy1-pri, p. 33).

Le matériel qu'elle utilise ne semble pas favoriser l'économie de temps. Ajoutons qu'elle juge avoir des progrès à faire en ce qui touche la conception de situation d'enseignement. Elle cible des caractéristiques de son enseignement sur lesquelles elle souhaite continuer sa réflexion comme sur les exigences en classe (ceux qui travaillent peu) et à la maison (devoirs) puis quant au suivi de plusieurs centaines d'élèves.

«Il y a toujours des enfants qui ne rapportent pas les devoirs. Mais on ne les voit pas à tous les jours. Ça fait que quand on les voit, on n'a pas juste ça à faire. On le dit, on marque une note dans l'agenda, mais si tu le revois juste dans trois semaines... Tu sais, le suivi est très difficile. Ça fait que ça, je ne sais pas. Moi j'ai parlé à d'autres spécialistes qui ne donnent tout simplement plus de devoirs pour s'éviter ce problème-là. Plus de devoirs, plus de signatures. Mais je ne sais pas. Je ne suis pas convaincue que c'est nécessairement la meilleure solution. Je ne sais pas. Ça va être quelque chose à... quelque chose à quoi je veux réfléchir avant d'entreprendre une nouvelle année : comment je vais m'organiser avec ça.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 32).

En termes d'appréciation ou de satisfaction, le mentor fait une appréciation légèrement plus élevée de ses échanges avec Ima. Bien que les attentes respectives en termes de collaboration aient été totalement atteintes, Ima croit avoir répondu aux attentes de Noémie en partie contrairement au fait que Noémie présume avoir répondu aux attentes d'Ima en totalité. Le tableau qui suit comprend les réponses du mentor et de la mentorée pour les questions relatives aux pratiques de collaboration.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	Le mentoré évalue que la qualité des échanges entre elle et son mentor est <i>très bien</i> tandis que son mentor évalue qu'elle est <i>excellente</i> .
2)	La dyade affirme que leurs attentes respectives en termes de collaboration ont été <i>totalement</i> atteintes.
3)	Le mentoré croit que les attentes du mentor à son égard ont été comblées <i>en partie</i> .

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	Le mentoré évalue que la qualité des échanges entre elle et son mentor est <i>très bien</i> tandis que son mentor évalue qu'elle est <i>excellente</i> .
4)	Le mentor croit que les attentes du mentoré à son égard ont été <i>totalem</i> comblées.

▪ **Les apports dans la relation mentorale**

Comme nous venons de le voir plus haut, les attentes respectives de chacune ont été comblées. En ce qui touche leur contribution au sein de la relation mentorale, signalons que pour le mentor il s'agit essentiellement de connaissances et savoirs expérientiels transmis sous forme de conseils.

«Bien moi ça me procure une satisfaction de pouvoir partager ce que j'ai appris avec les années depuis que je travaille. Puis d'aider des adultes aussi, d'aider à un autre niveau. Parce que quand j'enseigne c'est avec des enfants... mais travailler à un autre niveau.» (entrevue2-Rap-dy1-pri, p. 102).

Au chapitre des apports que peut fournir la relation mentorale, les mentors et mentorés se sont exprimés lors des entrevues. À ce propos, Ima voit plutôt son apport comme la rétroaction apportée sur l'application de ces mêmes conseils. En tenant compte des apports respectifs nommés par les sujets, notons que la collaboration de la dyade laisse place à l'innovation chez le mentoré et à la réflexion chez le mentor. Il serait toutefois hasardeux de conclure à une collaboration bidirectionnelle. Le tableau ci-dessous présente sur la première ligne les apports du mentoré à l'égard du mentor et l'apport du mentor à son égard. La deuxième ligne présente les apports du mentoré à l'égard du mentor et les apports du mentor à l'égard du mentoré.

MENTORÉ	
<i>Je lui apporte... mais je ne sais pas si elle est satisfaite de mes commentaires.</i>	<i>Elle m'apporte...</i>
-de la rétroaction sur les conseils dispensés pour améliorer son implication.	-ses connaissances au niveau de sa carrière (expérience); -son savoir et son expérience; -ses conseils; -ses ressources; -son aide.

MENTOR	
<i>Elle m'apporte...</i>	<i>Je lui apporte... et j'ai donné mon maximum.</i>
-de communiquer et d'être comprise; -la possibilité de revoir mes pratiques (encadrement, gestion de classe).	-des conseils; -de l'aide; -au niveau de la recherche de solutions; -de l'aide pour cerner ses difficultés; -conseiller sur la profession; -de l'information pour comprendre la dynamique de l'école.

Ima collabore aussi avec deux autres enseignantes, la première de 4^e année et la deuxième de 6^e année (f3-fev-07, p. 11). Cette collaboration prend la forme suivante : lorsque les élèves n'ont pas terminé leurs activités dans le cadre du cours, les enseignantes des autres niveaux réservent une partie de leur journée afin que les élèves puissent terminer ce qu'ils avaient entrepris. De plus, il arrive à l'enseignante de 4^e année d'aller observer dans le cours d'Ima puisque le groupe est particulièrement difficile même pour cette dernière. Cette collaboration s'inscrit toutefois en dehors du programme de mentorat et le mentor Noémie ne semble pas avoir de contact avec ces enseignants. À ce propos, le mentorat ne suscite aucun intérêt ou questionnement particulier de la part des autres enseignants de l'école. Cela n'empêche pas la mentorée d'apprécier le milieu scolaire où elle enseigne. *«Non, les gens n'en parlent pas, et nous on n'en parle pas, moi je suis dans une phase d'acceptation du milieu de travail. Et je peux vous dire que les titulaires sont coopératifs et que je n'ai buté contre personne.»* (E1-mré-02-pri, p. 49). Tout compte fait, sa profession de spécialiste en anglais l'amène nécessairement à côtoyer les élèves de différents enseignants et à collaborer avec certains d'entre eux lorsque c'est possible (rt2-dy1-pri-02, p. 26).

▪ Les difficultés rencontrées

Commençons par souligner que le fait d'enseigner dans le même milieu a grandement aidé au développement de leur relation mentorale. De plus, certaines attitudes comme l'ouverture, la complicité et la confiance vis-à-vis l'autre ressortent également comme élément favorisant une saine collaboration. Le principal élément nuisant à la collaboration est le manque de temps (libération formelle). C'est pourquoi le mentor se limite à accompagner un seul mentoré et c'est aussi pour cette raison que la mentorée s'est vue obligée d'annuler certaines rencontres avec son mentor. Parmi les autres obstacles, la mentorée indique qu'une spécialisation différente peut nuire à certains échanges. Malgré cela, les deux enseignantes souhaiteraient continuer l'an prochain leur relation mentorale au sein de l'école, mais ils n'ont aucun contrôle sur la suite des événements. Les affirmations suivantes sont issues des réponses du questionnaire du mentor et du mentoré.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)		
1)	Le mentoré indique les éléments qui ont <u>facilité les échanges</u> : -même école; -disponibilité; -confiance	Le mentor indique les éléments qui ont <u>facilité les échanges</u> : -même école; -avoir une bonne chimie; -ouverture des deux
2)	Le mentoré indique les éléments qui ont <u>contraint les échanges</u> : -temps; -pas la même matière	Le mentor indique les éléments qui ont <u>contraint les échanges</u> : -temps de libération formelle

L'expression des savoirs

La relation mentorale a permis à Ima de surmonter plusieurs difficultés. Pour Noémie, le mentorat c'est une relation d'aide qui se développe à partir des problèmes de la mentorée qui touchent différents domaines en éducation.

▪ Différents objets de discussions entre mentors et mentorés

Selon les données recueillies, il apparaît que les discussions rejoignent cinq types d'objets : **1) objets issus des sciences de l'éducation (didactiques et psychopédagogiques); 2) objets liés à la matière; 3) objets associés au milieu de travail; 4) objets rattachés au programme et 5) objets relatifs au statut professionnel.** L'expression des savoirs relatifs aux sciences de l'éducation occupe une place importante dans le discours de la dyade. Ces objets touchent différents aspects de l'enseignement que nous allons exposer brièvement. Premièrement, Ima a le souci de proposer des activités qui tiennent compte des plus «forts» comme des plus «faibles». Deuxièmement, une autre dimension de son enseignement montre toutefois que de nombreux apprentissages ont été faits et restent à faire en gestion de classe. Parmi ces sujets se retrouve l'importance d'établir une routine en classe, d'établir des règles et conséquences, de travailler avec le code de vie et l'agenda, d'impliquer les élèves dans la gestion de classe, d'utiliser des outils simples et rapides en plus d'ajuster ses attentes vis-à-vis les enfants en fonction de leur âge. De plus, Ima discute avec Noémie de résultats scolaires plus faibles de certains élèves ou par niveau. Elle se familiarisera d'ailleurs avec l'existence du plan d'intervention lors d'une rencontre avec la direction. Dans un autre ordre d'idées, elle doit connaître le niveau des apprentissages attendus pour chacun des niveaux afin de bâtir ses évaluations. Sur ce point, elle a développé plusieurs connaissances à l'aide de son mentor. Le transfert d'activités d'un niveau à l'autre nécessite aussi d'adapter ses activités. En regard des stratégies d'enseignement utilisées en classe, Noémie a amené Ima à voir l'importance de déterminer les étapes, les

exigences et les critères d'évaluation. Du côté de la gestion du temps, notons qu'Ima constate qu'elle diffère d'un niveau à l'autre. Ensuite, plusieurs dimensions traditionnelles de l'enseignement figurent parmi les dialogues de la dyade : devoirs, bulletin, matériel scolaire, local de classe et différentes composantes de la tâche (récupération, activités scolaires, journée pédagogique, rémunération). Enfin, l'espace qu'occupe la dimension affective dans les débuts d'Ima semble peu significatif.

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation	
<i>a) Approche</i>	<p style="text-align: center;"><u>Dans une perspective de différenciation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -proposer des projets personnels pour les plus forts; -questionner sur le degré de difficulté; -observer, noter les cas particuliers; -diminuer les exigences de certains élèves; -prévoir des activités pour les élèves qui terminent avant;
<i>b) Gestion de classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> -établir une routine en classe; -imposer une place aux élèves; -être plus sévère, exprimer ses limites; -choisir cinq règles auxquelles sont associées des conséquences; -appliquer les conséquences; -donner des consignes préventives; -discuter du code de vie; -utiliser les récompenses (temps libre); -travailler le niveau de bruit toléré en classe; -discuter des difficultés avec certaines classes; -évaluer la capacité d'écoute des élèves (autoévaluation); -observer qui prend des notes en classe; -vérifier que les consignes sont écrites dans l'agenda; -expliquer la dynamique des groupes-classe d'un titulaire et la situation différente d'un spécialiste; -créer une feuille pour le suivi des comportements, des devoirs et des travaux; -revoir ses attentes vis-à-vis les élèves concernant leur degré d'autonomie;
<i>c) Élèves en difficulté</i>	<ul style="list-style-type: none"> -discuter du suivi des élèves en difficulté d'apprentissage des élèves de la sixième année : offrir un retour sur l'examen à trois élèves qui ont eu de faibles résultats; -cibler le nom des élèves pour qui des interventions ont été faites et rencontrer la direction à propos des plans d'intervention; -revenir sur des cas d'élève où une conséquence a été appliquée : temps repris, réflexions, retenues; -discuter des cas problèmes par niveau;
<i>d) Évaluation des apprentissages</i>	<ul style="list-style-type: none"> -vérifier avec la conseillère pédagogique de la C.S. pour les niveaux d'apprentissage attendus; -discuter des critères d'évaluation d'une présentation orale non planifiés; -discuter de l'importance de bâtir les questions, pondérer les notes

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation			
	(établir un barème d'examen avant pour ne pas se laisser influencer par les résultats) et améliorer l'examen pour l'année suivante; -noter les erreurs ou les choses qui ont moins bien fonctionné dans l'examen et inscrire «avec aide» pour les élèves qui en ont bénéficié; -corriger les devoirs demande beaucoup de temps alors remplacement de la correction par l'enseignante par les élèves;		
e) <i>Développer et adapter activités</i>	-développer du matériel; -transférer une activité à d'autres niveaux; -prévoir, planifier, avoir les consignes et réinvestir;		
f) <i>Stratégies utilisées en classe</i>	-discuter de la longueur du travail de recherche en 6 ^e année : modèle, brouillon, propre et revoir les critères d'évaluation, les notes dans l'agenda sur l'importance du projet et en informer les enseignants puisque les résultats ne correspondent pas aux attentes; -diminuer la charge de travail donné aux élèves quant à la présentation orale; -ajuster la conception des situations d'enseignement par les essais-erreurs; -discuter de l'implantation du projet pour inciter les élèves à s'exprimer en anglais; -gérer le travail d'équipe en classe ainsi que les dysfonctionnements dans les équipes : prédéfinir les rôles à jouer; -travailler sur les stratégies d'apprentissage avec les élèves;		
g) <i>Gestion temps</i>	-expliquer les difficultés à gérer la gestion du temps (consignes) selon les niveaux;		
h) <i>Dimension traditionnelle</i>	Devoirs	Local classe	Tâche (%) (récupération, activités scolaires, journée pédagogique, rémunération)
	Bulletin	Matériel pédagogique	
i) <i>Dimension affective</i>	-partager la difficulté de ne pas prendre de manière personnelle les moments qui se déroulent moins bien.		

Le tableau qui suit présente les autres objets de discussion, beaucoup moins nombreux, à la base des différents échanges entre le mentor et la mentorée. Il apparaît que le statut d'enseignante de non légalement qualifiée (N.L.Q.) inquiète passablement Ima puisqu'il influencera nécessairement sa poursuite dans la profession. D'un point de vue interactif, soulignons que la mentorée a demandé non seulement la collaboration de ses collègues, mais également celui des parents pour assurer un suivi auprès de ces 150 élèves. Or, à la lumière des données de recherche, elle n'a pas discuté des savoirs relatifs à la matière ou au programme avec son mentor. Enfin, lorsqu'elle le fait, c'est surtout non pas pour demander conseil, mais davantage pour partager ses idées d'activités.

Objets de discussion :	
2) Savoirs disciplinaires	-Aucun
3) Savoirs milieu de travail (dimension interactive)	<ul style="list-style-type: none"> -contacter les parents de certains élèves; -distribuer une lettre aux parents pour expliquer son fonctionnement en classe; -informer les parents pour la récupération après l'école; -demander aux collègues leur collaboration dans le suivi des mémos en anglais;
4) Savoirs curriculaires	-utiliser les expressions courantes en anglais qu'un enfant du troisième cycle doit maîtriser sur le site Internet du MELS;
5) Savoirs statut professionnel	<ul style="list-style-type: none"> -être observé par la direction; -avoir une supervision de la direction; -être observé par un collègue; -ressortir les pour et les contre de son emploi; -ajouter des formations en début d'année avant le début de l'école; -partager ses inquiétudes quant à la possibilité de continuer en enseignement; -discuter de l'évaluation comme N.L.Q.; -discuter de son évolution professionnelle; -informer des attentes de la C.S. quant aux compétences professionnelles;

Poursuivons en nous attardant sur les procédures utilisées pour construire ces savoirs. Selon les informations recensées dans tous les documents, il semble que les essais faits par la mentorée provenant de suggestions de la part du mentor constituent la principale amorce pour approfondir l'apprentissage de nouvelles connaissances ou pratiques. Parmi ces conseils, certains émergent en regard d'observations effectuées ou sont issus de sa pratique ou de celle de collègues. Notons aussi qu'à plusieurs reprises, la mentorée soumet du matériel au mentor pour recevoir sa validation. Il arrive que pour recadrer les connaissances abordées, le mentor résume en terminant le contenu des échanges. L'utilisation de cas d'élèves sert aussi à instaurer certains types de discussions, notamment en gestion de classe. Ensuite, Noémie juge important qu'Ima situe ce qu'elle aime ou non dans la profession en lui demandant de mettre sa réflexion par écrit. Certaines difficultés liées à la profession amènent Noémie à traiter du concept de résilience et à dialoguer de ce sujet avec la mentorée.

Différentes modalités d'échange sur les objets de discussion	
1- Retour sur ses expérimentations -par le mentoré -par le mentor	-code de vie; -gestion de classe; -suivi des élèves; -tableau de cheminement; -récupération; -plan d'intervention; -réflexion sur la profession
2- Observation -par le mentor -par le mentoré	-dans la classe mentor; -dans la classe collègues; -dans la classe mentorée;
3- Résumer la discussion -par le mentor	-mémo;
4- Présenter du matériel -par le mentoré	-liste d'enfants et suivi (système d'étoiles);
5- Discuter cas d'élèves -par le mentor -par le mentoré	-Alexandre (jaune=note dans l'agenda; orange=réflexion; rouge=retenue);
6- S'inspirer de méthodes de professeurs -par le mentor	-mémo de collègues;
7- Échanger -par le mentor -par le mentoré	-sur le mémo;
8- Travail demandé -par le mentor	-réflexion sur la profession;
9- Concept théorique -par le mentor	-résilience;
10- Pratique mentor -par le mentor	-type de récupération (horaire); -correction par les élèves; -vérification des devoirs à haute voix; -autoévaluation; -évaluation collective à voix haute;

En résumé, la participation de la dyade au programme a respecté sensiblement les critères déterminés par le programme pour la relation mentorale. La participation a été volontaire et le jumelage s'est fait «naturellement». Chacun avait une conception de la relation mentorale assez similaire et le développement de cette relation s'est fait sur une base égalitaire. À cet égard, l'écoute du mentor et l'ouverture d'esprit de la mentorée ressortent comme des éléments importants de la réussite de cette relation. Les attentes respectives ont été comblées et chacun semble ressortir enrichi de cette relation. Il se révèle toutefois que le manque de temps pour les rencontres en dyade apparaît comme un obstacle à la relation mentorale. Puis concernant la nature des savoirs exprimés, soulignons la place importante de ceux relatifs à la gestion de classe, l'enseignement et l'évaluation. Enfin, il semble que l'expérience du mentor ait servi à plusieurs occasions pour stimuler la réflexion du mentoré à l'égard de sa pratique.

4.2.1.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement

La dernière section permet de répondre l'objectif général suivant : **Analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.**

Les trois parties précédentes nous permettent de conclure que volet mentorat du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire partenaire est celui qui a eu le plus d'impact sur l'enseignement du mentoré. Premièrement, le programme de mentorat a contribué de manières positives à la construction de son identité professionnelle puis deuxièmement, il a participé au développement de son sentiment de compétence et troisièmement; la collaboration avec son mentor lui a permis d'augmenter sa confiance en elle et son assurance.

Reprenons chacun des aspects et regardons leur impact sur l'enseignement. Dans un premier temps, la participation au programme de mentorat a permis à Ima de contrer l'isolement, souvent vécu en période d'insertion professionnelle et à poursuivre dans la profession. De plus, côtoyer un enseignant d'expérience l'a amené à s'ouvrir à différents types d'enseignement ce qui a sans contredit aidé à définir sa pratique. D'ailleurs, le fait de partager la même conception de la profession que son mentor a sûrement joué positivement dans la valeur qu'elle a attribuée aux conseils reçus par cette dernière. Leur engagement professionnel dans le cadre du mentorat s'est traduit par de nombreuses actions posées de part et d'autre qui ont nécessairement eu des répercussions dans l'enseignement de la mentorée. À cet égard, les nombreuses initiatives prises par la mentorée lui ont permis de surmonter les obstacles rencontrés. De plus, l'écoute et le questionnement du mentor ont obligé Ima à réfléchir à sa pratique. Enfin, se concentrer et réfléchir sur certains aspects de sa pratique a eu des impacts sur l'enseignement de la mentorée dans différents domaines : gestion de classe, suivi des élèves, enseignement, évaluation et contact avec les parents.

Dans un deuxième temps, Ima s'est montrée réceptive à certains contenus abordés lors de formations collectives puis avec son mentor et a tenté de les réinvestir dans son enseignement. Tout d'abord, concernant les formations, cela s'illustre par une volonté de s'ouvrir aux différences des élèves et à prendre en compte leurs besoins (style apprentissage, différenciation)²⁷. Concrètement, cela renvoie dans sa pratique à des gestes tels : diminuer les exigences pour certains élèves, inscrire «avec aide» sur l'examen pour les élèves qui en ont bénéficié, proposer des projets pour les élèves doués. Au chapitre des objets de discussion avec Noémie, notons qu'ils touchent la problématique associée à la gestion de classe, du temps, des stratégies d'enseignement et tout particulièrement, à la conception d'outils de gestion, d'apprentissage et d'évaluation. De son point de vue, elle évalue avoir amélioré sa pratique enseignante à la fin du programme, mais reste consciente qu'elle doit continuer son cheminement.

²⁷ La différenciation pédagogique n'était pas un des thèmes de formations offerts par la commission scolaire.

Dans un dernier temps, la participation volontaire au programme d'insertion professionnelle et le désir d'aider du mentor tout comme le besoin d'être aidé de la mentorée ont permis à la dyade d'avoir une relation mentorale où les attentes de chacune se sont rejointes et où les apports ont été ceux souhaités. Ainsi, l'évolution de la relation mentorale s'est faite sous un rapport égalitaire entre le mentor et la mentorée. Malgré l'importance accordée à l'expérience du mentor, la mentorée se distingue et ne cherche pas à imiter son mentor peut-être en raison de sa spécialisation en anglais. Dans les faits, plusieurs modifications apportées à sa pratique viennent d'elle : projet en récupération pour les élèves doués, lettre aux parents ou encore utilisation du matériel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Dans l'ensemble, l'investissement de la dyade est majeur en terme de temps et différents objets de discussion sont abordés (sciences de l'éducation, milieu de travail, statut professionnel). À cet égard, les discussions quant aux sciences de l'éducation prédominent. Parmi les notions discutées, il y a notamment la gestion de classe, les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Le partage prend différentes formes quoiqu'une formule s'est instaurée pour la dyade : 1) exposé du problème de la part de la mentorée; 2) écoute et questionnement de la part du mentor; 3) proposition de solution à mettre à l'essai (mentor ou mentoré); 4) écoute et questionnement mentor; 5) mise à l'essai de la solution; 6) retour sur la solution et les modifications possibles. Enfin, il est clair que l'audace de la mentorée lui a valu un développement professionnel considérable d'où une assurance est née, mais n'oublions pas qu'avant l'application de ses idées, celle-ci demandait la plupart du temps une validation auprès de son mentor.

4.2.2 Portrait de la dyade 2 : Anna et Catherine

Tout d'abord, mentionnons qu'il est évident pour la mentorée qu'elle allait se diriger dans cette profession. *«Oui j'en ai fait / moi je viens d'une famille d'enseignantes, ma grand-mère est enseignante, ma mère est enseignante, c'est comme dans la lignée puis j'ai toujours enseigné... j'ai enseigné le ski : j'ai enseigné la natation : j'étais entraîneur de hand-ball, j'étais monitrice de jour pendant sept ans. Donc, c'est comme évident pour moi d'aller dans l'enseignement.»* (e1-mré-01-pri, p. 2). Concernant le programme d'insertion professionnelle, notons que la mentorée a pris connaissance de son existence lors de la formation suivie sur la rencontre des parents et par la suite, par sa direction. Elle explique qu'elle a voulu participer au programme pour mieux connaître la commission scolaire. En étant jumelé à une personne-ressource ayant au moins cinq ans d'expérience, il serait ainsi possible pour elle de poser plusieurs questions.

«Ben, moi je ne connaissais pas la commission scolaire ici, je ne connais pas beaucoup les écoles non plus. Donc, je voulais me faire une meilleure idée de la Commission scolaire, de qui sont les mentors, d'aller vraiment m'impliquer...hhh... tu sais habituellement ça fait plus que 5 ans qu'ils sont dans la commission scolaire. Donc, ils commencent à avoir une bonne vue d'ensemble des quartiers, des écoles et aussi au niveau des ressources ici à la Commission scolaire, si j'ai besoin de quoi, je sais à qui m'adresser et puis c'est qui la conseillère pédagogique pour ça, donc, c'est une bonne ressource.» (e1-mre-01-pri, p. 3).

Ajoutons qu'Anna se questionne beaucoup dans le but de s'améliorer. *« [...] chercher à être meilleur, je crois que je me suis inscrite à ça parce que je voulais devenir meilleure... je crois qu'il faut avoir une volonté là pour être meilleur.»* (E1-mré-01-pri, p. 20). De son côté, Catherine a reçu l'information sur le programme dans un document remis lors de la rencontre de début d'année dans son école. Elle a décidé de participer au programme puisqu'elle correspondait au profil des mentors recherchés. *« [...] je me suis aperçue moi, c'est que j'avais les critères pour devenir mentor, mais quand je me suis présentée à la formation j'étais la seule du secteur : au complet : [...]»* (e1-mr-01-pri, p. 2). Dans les faits, aucun mentoré ne s'est présenté pour le secteur de Catherine et par conséquent, elle a été jumelée avec Anna (mentoré) d'un autre secteur.

Le parcours et l'expérience professionnels en plus de la tâche de chaque enseignant de la dyade sont présentés dans le tableau ci-dessous. Les informations présentées dans le tableau montrent qu'Anna a quelques années de suppléance d'expérience dans une autre commission scolaire. Son premier contrat à temps plein s déroule dans une école où elle enseigne l'anglais sur une période intensive. Le mentor, de son côté, a plusieurs années d'expérience principalement en deuxième et troisième année du primaire. Disons que les deux enseignent à des cycles différents.

	MENTORÉ	MENTOR
PARCOURS PROFESSIONNEL ET DESCRIPTION DE LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT	ANNÉES D'EXPÉRIENCE :	
	-quatre années (suppléance);	-14 ans, dont neuf ans à l'école où elle enseigne;
	TYPE D'EXPÉRIENCE :	
	-suppléance durant ses études (quatre années); -premier contrat durant sa dernière année de scolarité (deux mois et demi).	-enseignement auprès des élèves de deuxième année (8 ans) et troisième année (2 ans); -maître associé auprès des étudiants en stage I-II-III.
	DESCRIPTION TÂCHE :	
-100 % de tâche en débutant (remplacement de congé de maternité) dans une commission scolaire différente de celle où elle a fait de la suppléance; Ordre d'enseignement : -Elle a été formée pour enseigner à cet ordre d'enseignement (primaire); Clientèle : -classe de 24 élèves (6 ^e année); Projet-école : -sept mois intensifs en académique : français, mathématique et projet en univers social, sciences et technologies. -trois mois en intensif en anglais	-100 % Ordre d'enseignement : -3 ^e année du primaire. Elle a été formée pour enseigner à cet ordre d'enseignement.	

Une fois les expériences d'enseignement respectives présentées et le contexte actuel de leur enseignement, attardons-nous sur les conceptions de la dyade quant à la profession ainsi que leur niveau d'engagement dans le programme.

4.2.2.1 L'identité et l'engagement professionnel

Les différentes conceptions relatives à la profession exercent une influence certaine sur la manière d'exercer la profession enseignante. À cet égard, tant celles du mentor et du mentoré seront présentées ainsi que leur niveau de participation et d'engagement dans la relation mentorale. Ainsi, cette section répond au premier objectif spécifique qui est **d'analyser les impacts du programme quant à l'engagement professionnel des débutants et à la construction de leur identité professionnelle.**

Conception de la profession

En ce qui concerne les idées qu'ils se font de la profession en 2006, soulignons que la mentorée perçoit l'enseignant comme un guide à la manière de la réforme. Cependant, elle n'est pas convaincue qu'il joue, encore, complètement ce rôle.

«À l'université ils nous disaient qu'on était un guide, je pense qu'on n'est pas rendu là... même si la réforme est supposée être instaurée dans les écoles, moi je n'ai pas cette impression-là et j'ai un peu l'impression que je suis dans une école où... je ne sais plus comment ils appellent ça hhh... la pédagogie

ouverte... les élèves vont aller à leur rythme, mais il faut quand même les pousser puis il faut quand même faire des activités en groupe... Donc hhh : il y a encore : beaucoup d'enseignement magistral puis c'est sûr qu'on est dans un contexte particulier parce qu'on est en avance là, on va très rapidement puis on est en passage primaire-secondaire... là je me questionne pourquoi?... À savoir bon ben au secondaire, ils vont avoir beaucoup de magistral, mais ici est-ce qu'il faut que je leur donne beaucoup pour les préparer à cet enseignement-là au secondaire? EN TOUT CAS! Je trouve que oui : je suis un guide quand ils font leur projet mais pas nécessairement au niveau des mathématiques ou... je trouve que c'est encore très magistral, au niveau du français aussi.» (e1-mre-pri-01, p. 4-5).

Catherine, mentor, s'exprime également sur le point des changements engendrés par la réforme dans la pratique enseignante. Pour elle, la profession n'est plus ce qu'elle était à ses débuts. À ce propos, le milieu scolaire ne bénéficie plus de l'apport des enseignants d'expérience puisqu'ils sont désormais manquants. Par la suite, ajoutons que l'enseignement semble s'être modifié en raison de l'éducation différente faite auprès des enfants (e1-mr-01-pri, p. 4). Ensuite, en revenant à Anna, elle s'estime très chanceuse d'avoir une tâche de 100 % dans la même école, car elle convient que la majorité des jeunes enseignants, particulièrement les spécialistes en anglais, ont des tâches insensées qui incitent à décrocher de la profession. Malgré une belle tâche, Anna se considère en développement.

«Je pense que je suis une enseignante qui se développe... en tout cas... pendant les derniers mois JE SUIS EN DÉVELOPPEMENT, j'apprends autant qu'eux, donc: je pense que je suis disponible pour eux, hhh je tiens à eux, et je pense que ça paraît là... mais c'est ça je pense que je suis vraiment en développement!» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 13).

Pour Anna, la mentorée, être enseignante c'est faire cheminer un groupe d'élèves à l'intérieur duquel chacun progresse différemment.

«Parce que j'ai à ma charge un groupe d'enfants. Parce que moi je vais les amener là, parce que j'ai un groupe à faire évoluer disons... ben où est-ce qu'ils sont rendus, ben ! il y en a un qui disons qui a les apprentissages de 4^e année, ben je voudrais l'amener au niveau de la 5^e année parce que vu le temps qu'on a c'est pas évident de l'amener au niveau de tout le monde là... mais c'est de partir là d'où ils sont puis de les amener le plus loin qu'ils peuvent dans le temps qu'on a.» (e1-mre-01-pri, p. 10).

L'idée que se fait Anna de ce qui la distingue comme enseignante correspond en quelque sorte à la réalité du terrain identifié par son mentor qui souligne la nécessité de former les étudiants à l'enseignement dans les classes multiniveaux.

« [...] à les outiller à enseigner en multi-niveaux, parce que là plus ça va, ça dépend du degré dans lequel on se trouve, mais plus ça va, rendus en 4, 5 et 6^e année il y a beaucoup d'enfants qui traînent de la patte : alors dans une classe de 5^e année, alors on a dans cette classe différents élèves qui sont en niveau 3^e année pour la lecture, 4^e année en écriture, tout ça, donc c'est de gérer tout ça :

*ce n'est pas nécessairement d'apprendre comment en multiniveaux, mais d'être capable de trouver des moyens de ... encore là, c'est de la gestion de classe, comment s'organiser, de dire «bon, vous autres vous allez faire telle chose...
« c'est de travailler en sous-groupes, en ateliers, moi je pense que ça ça pourrait être aidant parce que plus ça va aller plus ça va être comme ça, et puis il y a beaucoup d'écoles qui ont des classes multiniveaux là.» (e1-mr-01-pri, p. 12).*

Si le discours d'Anna est davantage rattaché aux principes inhérents à la réforme, il rejoint aussi celui de son mentor lorsqu'il est question de la valorisation que procure l'appréciation des élèves. Voici un exemple du discours du mentor associé à l'amour des enfants et à la satisfaction de les voir apprendre.

« (...) qu'est-ce qui fait de moi une enseignante? J'ai un petit côté « contrôlante », qu'est-ce qui fait de moi... j'aime beaucoup rire, hhh je dirais de leur montrer (...) mon amour pour les enfants, de les aider, de leur faire faire des choses, juste vous montrer le sentiment d'accomplissement quand ils ont compris quelque chose, il y en a pour qui là c'est frappant...» (e1-mr-01-pri, p. 10).

Tant le mentor que la mentorée relèvent des aspects valorisants dans la relation pédagogique et personnelle qui se développe avec les élèves.

ASPECTS VALORISANTS DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ	MENTOR
<i>«Les petits mots qu'on reçoit! ((rires)) quand ils disent qu'ils aiment ça être dans la classe=qu'ils se sentent bien= que c'est mieux que l'année passée/ y a moins de chicane ((rires du S.)) ÇA C'EST LE FUN!» (e1-mre-01-pri, p. 11).</i>	<i>«Mais c'est ça, là je pense entre autres à des notions en mathématiques, et là quand ça fait Clic et puis ON LE VOIT LÀ! AH! C'EST AGRÉABLE! ((rires))... hhh (...) ben oui, oui... plein de choses heureusement ((rires)), qu'est-ce qui est valorisant ? ben ! : les « merci »...» (e1-mr-01-pri, p. 10).</i>

Dans la pratique, enseigner pour la mentorée c'est guider, pousser, encourager les élèves à développer diverses habiletés (sociales, techniques, sportives, etc.) tandis que pour son mentor, Catherine, c'est transmettre des connaissances et permettre aux élèves d'apprendre dans un contexte de classe agréable.

Mais enseigner comporte aussi certaines difficultés et parmi elles, la mentorée évoque la gestion de classe tandis que le mentor fait plutôt allusion à l'élève qui «ne veut pas», «ne fait pas d'efforts», «n'a aucune volonté».

ASPECTS DIFFICILES DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ	MENTOR
«C'est quand la gestion de classe ne va pas bien. Dans ce temps-là, ça ne me donne pas le goût de planifier des activités le fun. Puis on a moins le goût de s'investir quand la gestion de classe ne va pas bien... <u>ça me déprime un peu!</u> ((rires du S.))» (e1-mre-01-pri, p. 11).	«Ben, encore là... au niveau du travail, on est là pour ça, et c'est correct, on prend notre temps et puis on travaille là-dessus, mais ce qui est le plus difficile c'est un enfant qui en veut pas...qui ne fait pas d'effort, qui n'est pas bon, qui se décourage... mais surtout quand il ne se donne pas l'effort, aucune volonté, moi je trouve ça difficile de travailler avec un enfant comme ça...ça va me chercher dans le fond, mais en même temps il y a des choses qu'on ne peut pas changer non plus; à un moment donné, je pense qu'il faut faire (...) comment dire ça? il faut lâcher prise ((sur ??)) certains enfants... ça c'est difficile...» (e1-mre-01-pri, p. 10).

Malgré les difficultés vécues en gestion de classe, la mentorée est capable de se projeter dans l'avenir et sur un ton convaincu, elle indique qu'elle sera plus syndicaliste d'ici quelques années. Pour son mentor qui a enseigné jusqu'à présent au premier cycle, les prochaines années pourraient bien lui faire faire le saut au deuxième cycle ou au niveau du poste de direction. Tout compte fait, la conception de la profession se ressemble chez la dyade excepté que le discours d'Anna (mentorée) prend davantage appui sur certains principes de la réforme dont la différenciation pédagogique.

Participation au programme de mentorat

Pour Catherine, être mentor à l'intérieur du programme de mentorat c'est avoir certaines responsabilités, mais elle ne sait pas si elle en fait suffisamment. Parmi ces responsabilités, figurent «tendre une perche» ou s'informer comment s'est déroulé quelque chose que la mentorée appréhendait.

«Ben moi je prends ça avec beaucoup de ... (...) beaucoup de responsabilités, peut-être trop ((rires)) parce que des fois je me dis... des fois je me questionne : « est-ce que j'en ai fait assez? Est-ce que..... bon... mais en même temps je me dis... si elle a besoin, elle va.... Je lui tends la perche là, mais si... comme là je lui ai parlé après ces rencontres de parents, mais là ça fait quand même quelques jours, j'envoie mes messages et je n'en ai pas, là je me dis je la laisse décompresser aussi, je sais que ça l'a angoissée beaucoup, là...je ne veux pas être trop fatigante non plus, mais je ne sais jusqu'à quel...((rires))» (e1-mr-01-pri, p. 8).

À la lumière de son discours, le mentor s'interroge toutefois jusqu'où relancer la mentorée. De son côté, l'idée qu'Anna se fait de son implication rejoint celle de son mentor puisqu'elle croit devoir prendre du temps pour discuter de ses problématiques avec son mentor et essayer les conseils qu'elle lui suggère.

«C'est d'être disponible pour parler avec Catherine mais aussi prendre le temps (...) parce que c'est un service qu'on nous offre et puis c'est à nous de l'utiliser convenablement là, ben si j'ai une problématique ben je vais prendre le temps d'en discuter avec Catherine et puis je vais prendre le temps de lire ce qu'elle me propose et puis je vais prendre le temps de les essayer. Et même si disons une situation s'est déjà produite c'est de prendre le temps de réfléchir là-dessus et après ça faire un retour avec Catherine.» (e1-mré-01-pri, p. 9).

Elle signale qu'une manière de fonctionner avait été clairement établie : c'est-à-dire que chacune vérifiait ses courriels une fois par jour et répondait à ce moment s'il y avait lieu. Anna estime s'être impliquée à 75 % dans la relation mentorale et notons qu'elle évalue l'impact de la participation au programme de mentorat quant à son insertion professionnelle comme assez important en précisant que cette aide s'avère utile en début de carrière. «Au début, lorsqu'on débute dans une nouvelle école, une nouvelle commission scolaire.» (questionnaire-Rap-dy2-pri, p. 73). Il est toutefois impossible d'accéder aux perceptions de son mentor, car cette dernière n'a pas répondu au questionnaire.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée évalue comme <i>assez important</i> l'impact de la participation au programme de mentorat quant à <u>l'insertion professionnelle</u> du mentoré.

Le tableau qui suit comprend d'autres éléments de réponses issus du questionnaire mentoré quant à son implication au sein du programme de mentorat.

AFFIRMATIONS RELATIVES À L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée est <i>tout à fait d'accord</i> avec le fait que la participation au programme de mentorat lui a permis de <u>réfléchir sur sa pratique enseignante</u> .
2)	La mentorée évalue que son <u>niveau d'implication</u> au sein de la dyade était <i>satisfaisant</i> .
4)	La mentorée qualifie son <u>expérience dans le cadre du programme de mentorat</u> comme de <i>bonne</i> .
5)	La mentorée poursuivait un <u>objectif en début de programme</u> (s'entourer d'une personne-ressource) et elle juge l'avoir atteint en fin de programme puisqu'elle sait maintenant où aller chercher des outils.
6)	La mentorée qualifie <u>l'apport qu'il a reçu de son mentor</u> comme de <i>satisfaisant</i> .
7)	La mentorée ne sait pas comment qualifier son <u>apport auprès de son mentor</u> .

Il semble que l'engagement d'Anna lui a permis à travers le dialogue avec son mentor de réfléchir sur sa pratique enseignante. D'ailleurs, elle semble satisfaite de son implication malgré les contraintes vécues et en dépit qu'elle ait vécu une bonne expérience, elle croit que certaines améliorations sont à apporter. Ensuite, son mentor a su répondre à ses attentes. Toutefois, elle-même ne saurait évaluer l'apport qu'elle a eu à l'égard de son mentor.

En ce qui concerne les rencontres de mentorat organisées par la commission scolaire, regardons la participation de la dyade à partir des différentes rencontres proposées :

RENCONTRES DU PROGRAMME DE MENTORAT	ANNA MENTORÉE	CATHERINE MENTOR
PREMIER CONTACT : ATTENTES DU MENTORAT, RÔLES RESPECTIFS ET RÉSOLUTION DE PROBLÈME	X -Elle propose sa problématique pour l'activité de résolution problème : « <i>Jusqu'où différencier l'évaluation ?</i> »	X
ANALYSE DE PRATIQUES : RÉSOLUTIONS DE PROBLÈMES	X -Elle a le rhume; -Elle et son mentor n'échangent pas même si du temps leur est accordé.	X
BILAN	X	Absente

La participation de la mentorée montre qu'elle s'est investie lors des premières rencontres de mentorat en exposant sa problématique : «*Jusqu'où doit-on aller pour différencier l'évaluation au niveau de l'écrit chez les élèves ?*». Par ailleurs, la perception de la mentorée Anna après la rencontre montre qu'elle a été surprise de certaines réponses puisque la différenciation n'était pas le point central des discussions. Toutefois, la tournure du discours a tout de même rejoint ses préoccupations : «*Est-ce qu'on assume ou non les notes qu'on donne aux élèves ?* ». En conclusion, elle retient de différencier l'évaluation de ses élèves tout en les notant selon les barèmes qui sont indiqués dans les bulletins. C'est ce qui lui fait dire qu'il y a une lacune au niveau des bulletins puisqu'elle ne peut pas indiquer que l'élève a réussi à l'intérieur d'une évaluation différenciée. En conséquence, elle est obligée d'indiquer que l'élève a échoué selon l'évaluation standard. Si l'engagement d'Anna semble important lors de cette rencontre, notons qu'à la rencontre suivante, elle et son mentor n'échangent pas malgré le temps disponible pour le faire. Anna discute davantage avec une autre mentorée et partage des activités d'apprentissage (anglais) avec elle. Nous apprendrons plus tard que la relation mentorale a cessé au même moment.

Dans le cadre du programme de mentorat, les enseignants poursuivent certains objectifs professionnels, exprimés ou non. Pour ce qui est d'Anna la mentorée, son engagement dans le programme n'est pas déterminé par un objectif précis, mais plutôt par la possibilité d'échanger des informations de part et d'autre.

«Je n'en avais pas ciblé avec elle, pas vraiment. C'est vraiment un échange d'informations, d'outils, de ressources : puis même elle... «regarde ce que j'ai fait» « ah!oui c'est une bonne idée!»... donc c'est vraiment un échange là, C'est à moi de m'améliorer pour ma gestion de classe, je sais qu'elle va revenir sur le sujet et elle sait que je vais lui en parler... mais ce n'est pas :...» (e1-mré-01-pri, p. 10).

De son côté, Catherine le mentor se perçoit comme une personne ressource et souhaite guider Anna à travers ses expériences afin qu'elle réussisse à surmonter les difficultés rencontrées et puisse persévérer dans la profession.

«Moi, dans le fond, ce que je veux, CE QUE JE VEUX ((rires)), ce que je souhaite, c'est que... honnêtement là... comment je pourrais dire ça? hhh...[...] ce que j'ai aimé chez elle, c'est que je la trouvais volontaire, elle voulait avoir de l'aide et je pense aussi qu'elle a la volonté de faire des choses, mais je me suis questionnée à un moment donné, par exemple vraiment là : parce que j'ai senti que les échecs l'affectaient beaucoup beaucoup, puis : mais je pense qu'elle a de l'aide, et le soutien de la direction aussi d'après ce qu'elle m'a dit, puis... non, moi tout ce que je veux c'est qu'elle passe au travers son année et qu'elle ne lâche pas.» (e1-mr-01-pri, p. 9).

Considérant ce qui précède, le discours de Catherine laisse entendre qu'elle s'inquiète pour la persévérance d'Anna tandis que le discours d'Anna ne permet pas de le penser. Or, malgré un certain degré d'entente, la relation mentorale de la dyade a pris fin au milieu de l'année scolaire. La mentorée Anna précise : *«Pour ma part, il n'y a pas vraiment eu de moment précis où j'ai arrêté d'envoyer des courriels à Catherine, ça n'adonnait juste pas. Je dirais que c'est depuis février.»* (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 46). En questionnant les enseignants sur les obstacles qui ont pu jouer un rôle dans la fin de leur relation mentorale, voici les réponses obtenues : le calendrier scolaire différent, le niveau et la matière différente, la distance, mais aussi les autres occupations du mentor (classe difficile, stagiaire) et l'absence de rencontre de mentorat en décembre. Notons à cet égard que les deux enseignants sont d'accord pour dire que les rencontres de mentorat de septembre, octobre et novembre ont été bénéfiques et ont aidé la relation mentorale de la dyade. Voici un tableau qui reprend les obstacles :

OBSTACLES À LA CONTINUITÉ DE LA RELATION MENTORALE	
MENTORÉ	MENTOR
1) calendrier scolaire différent	
<i>«Certainement! Je fais présentement un programme intensif d'anglais donc je devais terminer mon année (6ième en plus!) pour la mi-mars, ce qui n'est pas le cas de Catherine.» (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 70).</i>	<i>«Tout à fait. Nous n'étions pas submergées par le travail en même temps. Les évaluations et la remise des bulletins n'étaient pas en même temps donc il nous était aussi difficile de jumeler nos rendez-vous.» (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 69).</i>
2) niveau et matière différents	
<i>«Oui, surtout dans mon cas. Sixième année (niveau que Catherine n'avait pas enseigné), intensif avec anglais!» (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 70).</i>	<i>«J'en suis certaine. Je n'ai jamais enseigné au 3e cycle, donc je n'étais pas très au courant du programme ni de la différence au niveau de la gestion de classe. Toutefois, je pouvais me renseigner auprès de ma fille (qui est en 6e année) et de son professeur, pour certaines questions. De plus, Anna enseignait dans une classe d'anglais intensif donc une réalité bien différente de la mienne.» (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 69).</i>
3) absence de rencontre de mentorat en décembre	
<i>«Je crois que oui, je n'ai pas revu Catherine avant le mois de janvier et je ne crois pas que nous nous sommes revues après.» (entrevue2²⁸-Rap-dy2-pri, p. 70).</i>	<i>«Oui. Définitivement. Probablement qu'il n'y a pas eu « l'urgence » de se rencontrer à ce moment.» (mentor).</i>
4) autre : autres occupations du mentor	4) autre : distance
<i>«Le fait que Catherine ait eu une classe difficile cette année. Je crois qu'elle était très occupée. De plus, elle a eu une stagiaire en février alors...» (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 71).</i>	<i>«Non. De mon côté, je crois que la distance a vraiment joué un rôle primordial concernant l'échec de notre relation.» (mentor)</i>

Maintenant, observons les différents rôles joués par le mentor et la mentorée sur une période de quatre à cinq mois à l'intérieur de laquelle la relation mentorale a fonctionné. Cela permettra de mieux saisir la nature de l'engagement des enseignants dans ce processus.

²⁸ Le questionnaire distribué à la dyade ayant cessé la relation mentorale est considéré comme la deuxième entrevue menée auprès de la dyade. Ainsi, il se nomme e2-mré-02-pri.

Rôles et engagement professionnel

Dans le contexte de la participation à un programme d'insertion professionnelle, l'enseignant novice peut bénéficier de différents types de soutien, dont le mentorat. Cet accompagnement a des impacts tant sur l'insertion professionnelle du mentoré que sur son enseignement. Du côté du mentor, l'engagement dans un tel programme peut également être bénéfique sur sa pratique. De même, selon la conception que chacun entretient quant à la nature de son rôle ainsi que les différents rôles joués, observons comment cela s'articule au sein de la relation mentorale.

▪ **Perceptions sur le rôle de mentor et engagement professionnel**

Au chapitre des ressemblances avec le rôle d'enseignant associé, Catherine évalue que les formations dispensées rejoignent celles données pour les maîtres associés (habileté de communication) et qu'il s'agit du «même genre d'approche». Néanmoins, elle estime ne pas pouvoir aller aussi loin qu'avec un stagiaire.

«C'est comme si...je ne peux pas me permettre d'aller aussi loin que le maître associé par exemple [ok]. Ben, dans le sens [bon, je vous donne un exemple, à quel niveau?], ben, hhh, si je prends un exemple... ce que je comprenais, c'est que la formation, c'est que je dois la laisser découvrir par elle-même... ben, je peux donner des pistes et tout ça, mais je peux pas aller...mais peut-être pas aussi facilement qu'avec quelqu'un que ça fait quatre ans qu'il est stagiaire, je ne sais pas, mais je vois une différence à ce niveau-là entre les deux» (e1-mr-01-pri, p. 1-2).

Catherine se sent comme une personne ressource, mais également une personne qui écoute. Il apparaît utile de mentionner que la mentorée Anna perçoit Catherine ainsi.

Perceptions sur le rôle de mentor **selon le mentor**

- 1) «écouter» (p. 34);
- 2) «être là» (p. 34) ;
- 3) « [...] s'approprier les idées des personnes-ressources [...]» (p. 34);
- 4) « [...] laisser chercher, le laisser, le laisser participer, aller chercher dans les affaires [...]» (p. 38);
- 5) « [...] ce n'est de trouver des solutions au mentoré, mais après ça c'est de l'accompagner dans l'expérimentation de ces solutions-là même si ça ne fonctionne pas, moi je crois que c'est comme ça qu'on apprend. C'est plus d'être là et savoir l'aider.» (p. 38);

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 103p.

Catherine croit important d'écouter le mentoré et de l'accompagner dans sa recherche de solutions.

Perceptions sur le rôle de mentor **selon le mentoré**

- 1) «D'être une ressource du mieux qu'il peut [...] ben autant personnelle que pédagogique.» (e1-mré-01-pri, p. 31);
- 2) «De l'expérience. Oui, de l'expérience...avoir une expérience diversifiée. [...]» (p. 33).

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 91p.

De son côté, Anna trouve également important que Catherine soit une personne qui puisse l'aider d'un point de vue personnel, mais aussi pédagogique. À cet égard, il semble que l'ouverture d'esprit et une expérience diversifiée soient importantes pour le mentor. Un autre outil de collecte de données utilisé permettait de comparer les perceptions de chacun des membres de la dyade quant aux rôles du mentor joués dans le cadre du programme de mentorat. Or, comme le mentor n'a pas répondu au questionnaire, nous nous référons seulement au point de vue de la mentorée. Ainsi, le tableau ci-dessous présente les perceptions d'Anna quant aux rôles joués par Catherine.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE²⁹	Oui	Non
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;		X Pas la même école
B) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tout genre sur le milieu scolaire d'accueil;		X
C) Enseigner au mentoré;		X
D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;	X	
E) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu ;		X
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu ;		X
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré ;	X	
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves ;	X	
I) Conseiller le protégé sur une question ou l'autre ;	X	
J) Donner de la rétroaction constructive ;	X	

²⁹ Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE²⁹	Oui	Non
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress ;	X	
L) Rassurer le mentoré ;	X	
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré;	X Oui et non Plus ou moins	
N) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;		X
O) Accorder une disponibilité fixe ou variable au mentoré;	X	
P) Écouter le mentoré;	X	
Q) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit	X	
R) Accompagner et guider le mentoré;	X	
S) Transmettre ses savoirs et connaissances;	X	
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;	X	
U) Valider les idées du mentoré;	X	
V) Cibler les forces du mentoré;	X	
W) Encourager une pensée réflexive.	X	
Autres		

Les perceptions de la mentorée quant aux rôles exercés par son mentor montrent qu'elle évalue qu'il a joué au 2/3 les rôles présentés dans le questionnaire. En triangulant les méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), les résultats montrent que certains rôles proposés dans le tableau (questionnaire) et responsabilités assumées par le mentor (entrevues, courriel) se recoupent (APPENDICE VIII). Regardons de quelle façon ces recouvrements s'opèrent lorsqu'il y a lieu.

Tout d'abord, Anna perçoit que son mentor a exercé plusieurs rôles. D'emblée, elle indique dans le questionnaire que son mentor a ciblé des **objectifs professionnels** avec elle excepté qu'en entrevue elle mentionne ne pas avoir d'objectifs précis avec son mentor. «*Je n'en avais pas ciblé avec elle, pas vraiment, [...] C'est à moi de m'améliorer pour ma gestion de classe, je sais qu'elle va revenir sur le sujet et elle sait que je vais lui en parler... mais ce n'est pas:...*» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 39). Anna souligne d'ailleurs que son mentor était **ouvert d'esprit**. Elle évalue que son mentor est un **modèle** à suivre pour elle et qu'il lui a présenté des défis et fournit l'occasion de faire ses preuves. C'est également arrivé à plusieurs reprises au mentor de **conseiller** Anna en gestion de classe ou concernant les rencontres avec les parents. Par exemple : «*Un petit*

conseil: Prends le temps de remercier les parents pour leur collaboration. C'est toujours très apprécié.» (courriel-Rap-dy2-pri, p. 35). De plus, son mentor lui aurait aussi donné de la **rétroaction constructive**. Dans le même ordre d'idées, il a **soutenu et rassuré** la mentorée durant les premiers mois de son contrat sur de nombreux aspects : choix de carrière, élèves turbulents, énergie à conserver, échec d'examen d'anglais et sur les rencontres de parents.

Ces discussions et ces conseils ont été très bénéfiques pour Anna qui spécifie que partager ses difficultés avec son entourage ne suffisait pas, d'où l'importance d'avoir pu le faire avec son mentor. Concernant la **communication** entre les deux enseignants, notons qu'au début ils s'écrivaient quelques fois par semaine et se rencontraient tous les mois, mais après trois ou quatre mois, celle-ci se réduit à un courriel aux deux mois. En dernier lieu, la mentorée indique d'autres rôles adoptés par son mentor dans le questionnaire : transmettre ses savoirs et connaissances, valider les idées, cibler les forces du mentoré et encourager la pensée réflexive.

Ensuite, parmi le tiers des rôles non joués se retrouvent des fonctions relatives à l'intégration du mentoré dans le milieu scolaire et à ce titre, la dyade étant séparée d'école, il n'est pas étonnant que le mentor n'ait pu accueillir, guider ou même répondre du mentoré et encore moins favoriser l'avancement de ce dernier au sein du milieu. Plusieurs aspects auraient nécessité que le mentor soit présent au sein du milieu scolaire pour exercer des gestes allant dans le sens des différents rôles mentionnés. Enfin, il est vrai que la mentorée semble avoir certaines initiatives pour planifier leur rencontre comme de proposer des thèmes.

«J'ai pensé qu'on pourrait se faire une planification de nos rencontres en s'envoyant des sujets à discuter par courriel. De cette façon, aussitôt qu'on aurait une idée, on pourrait l'envoyer à l'autre. L'autre pourrait se préparer si disons nous avons des informations (outils, livres, etc.)» (courriel-Rap-dy2-pri, p. 32).

En ce qui concerne la communication, notons que la distance entre les deux enseignants n'a guère contribué à leur dialogue.

OBSTACLE À LA COMMUNICATION (ENTREVUE 2)	
MENTORÉ	MENTOR
<i>«Je crois qu'au début les courriels étaient une bonne façon de communiquer et que nous avons la volonté de l'utiliser au lieu de nous déplacer. Avec le temps, nous avons oublié de nous donner des nouvelles par courriel puisqu'on ne se voyait plus.»</i> (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 46).	<i>«J'ai l'impression que le fait de ne pas se voir aussi souvent a fait en sorte que tranquillement, nous pensions moins l'une à l'autre. De ce fait, les courriels se sont espacés, puis, plus le temps passait, moins de choses nous avons à nous dire.»</i> (entrevue2-Rap-dy2-pri, p. 45-46).

▪ **Perception du rôle de mentoré et engagement professionnel**

En début de programme, la mentorée croit qu'elle ne doit pas hésiter pour demander ou questionner puis doit être ouverte aux suggestions et points de vue des autres afin de s'améliorer. «*De l'ouverture... (...) ça prend aussi un certain respect des opinions des autres, mais aussi chercher à être meilleur, je crois que je me suis inscrite à ça parce que je voulais devenir meilleure... je crois qu'il faut avoir une volonté là pour être meilleur.*» (entrevue1-Rap-dy1-pri, p. 18). L'opinion de son mentor va également en ce sens puisqu'il croit que le mentoré doit s'exprimer et essayer des choses. À travers un questionnaire, nous avons voulu connaître comment l'engagement d'Anna en tant que mentorée se traduisait.

La triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) permet alors de comparer les rôles reconnus comme étant exercés (questionnaire) par Anna à la nature de son engagement en cours d'année (entrevues, courriel) (APPENDICE IX). Voici plusieurs de ses rôles qu'elle affirme avoir exercés.

RÔLES EXERCÉS PAR ANNA (QUESTIONNAIRE)	
A) Identifier ses besoins;	G) Faire part de ses difficultés;
B) Identifier ses forces et ses faiblesses;	H) Poser des questions;
C) Prendre des initiatives;	I) Demander de l'aide, des conseils;
D) Chercher des outils pour son développement professionnel;	J) Profiter de l'expérience du mentor (plus ou moins, pas le même niveau);
E) Proposer des solutions aux problèmes;	K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.
F) Analyser sa pratique;	

Tout d'abord, Anna indique avoir partagé avec son mentor ses **difficultés et besoins** et même que transmettre les difficultés par courriel au début de la relation semble avoir facilité les choses selon Anna. Voici une question extraite des courriels envoyés à Catherine : «*Comment et jusqu'où aller pour aider nos élèves lors de l'évaluation ?*» Les difficultés ont surtout touché la gestion de classe, la rencontre de parents et l'évaluation entre septembre et décembre. À cet égard, une partie des **faiblesses reconnues** par Anna rejoignent ses difficultés. Elle concède ne pas être à l'aise avec ses propres balises et avoir peur de ne pas être conséquente dans ses actions (gestion de classe). De plus, elle sait très bien qu'elle devra apprendre à assumer les notes données aux élèves (rencontre de parents, évaluation). Malgré certaines difficultés, Anna ne se laisse pas abattre et prend même plusieurs **initiatives** :

- ⇒ instaurer de nouvelles mesures disciplinaires;
- ⇒ s'informer sur une animation pour inciter les élèves à faire preuve de respect;
- ⇒ consulter la direction à propos de différents questionnements;
- ⇒ tenter des choses.

De plus, elle estime avoir cherché des outils pour son développement professionnel, avoir proposé des solutions à certains problèmes et avoir analysé sa pratique (questionnaire). Si Anna conçoit qu'elle doit **exposer ses problèmes** à son mentor, elle s'attend également à échanger avec cette dernière.

«mais j'ai aussi le rôle d'amener mes problèmes : mais j'aimerais aussi avoir un rôle pour échanger mes choses. C'est sûr que j'ai moins d'expérience qu'elle=j'ai moins de matériel développé qu'elle mais j'aime ça partager à ce niveau-là.» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 32).

Parmi les thèmes abordés avec son mentor, ajoutons la planification mensuelle et annuelle ou encore la gestion de classe. Anna considère avoir **mis en pratique les apprentissages** faits avec le mentor et quant à son mentor, s'il essaie de lui donner le plus de réponses possible, il lui arrive d'ignorer si Anna a tenté telle ou telle intervention.

En résumé, bien que la conception de l'enseignement se ressemble chez les deux enseignants, le discours de chacun reste ancré au contexte pédagogique dans lequel ils ont été formés et dans lequel ils ont évolué. Néanmoins, les deux enseignantes retirent une certaine gratification quant à la possibilité d'intervenir au niveau du développement de l'enfant. Pour la mentorée, la gestion de classe demeure le pire obstacle tandis que pour le mentor, il s'agit de faire face aux élèves qui ne veulent pas faire d'efforts. Une bonne entente semblait s'être établie entre les enseignants de la dyade, mais plusieurs obstacles se sont dressés entre eux et les ont incités à mettre fin à leur relation mentorale. Signalons toutefois que les rôles joués par les deux enseignants dans la relation mentorale fait état d'un certain niveau d'engagement. Passons maintenant au deuxième objectif spécifique de la recherche.

4.2.2.2 Transfert des apprentissages

Cette section aborde le transfert possible entre la formation initiale, continue et même l'enseignement des mentors vers la pratique du mentoré. Elle permet de répondre au deuxième objectif spécifique qui correspond à l'analyse quant au transfert des apprentissages de la *formation initiale à la pratique* en classe et quant au *réinvestissement des contenus des formations* offertes dans le cadre du programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Transfert des connaissances de la formation initiale vers la pratique

Pour Catherine, mentor d'Anna, le stage apparaît comme l'élément le plus important dans la formation initiale pour l'apprentissage de la profession. Elle n'a pas l'impression que sa mentorée va puiser dans sa formation initiale lorsqu'elle éprouve un problème. Elle perçoit plutôt de sa part une certaine réserve quant aux informations provenant des diverses formations :

«Je n'en ai pas l'impression...moi, je sais que.. à un moment donné, elle a eu une formation en français... et puis moi j'ai eu une formation en mathématiques là, et puis je lui en ai parlé, j'étais emballée, et puis elle me répondait : «ah! Non

je vais me retrouver comme à l'université, il me semble que ça fait pas longtemps que je sors de là!»... moi les formations, j'aime ça, et puis elle c'est non... donc, je ne sais pas, pour elle c'était comme une perte de temps et tout ça...j'ai l'impression qu'il y a eu des choses à l'université qu'elle n'a pas aimées, je ne sais pas jusqu'à quel point... je ne sais pas...» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 53).

La réserve perçue par Catherine est exacte puisque Anna a été déçue de sa formation initiale et tout ce qu'elle réutilise de sa formation ce sont des recueils de textes dans lesquels il y a des outils pratiques, par exemple : quarante façons de dire Bravo. Selon Anna, le contenu abordé en formation est trop «poussé» en fonction du peu d'expérience qu'ils ont comme enseignant. De plus, l'enseignement dispensé y serait trop théorique.

[...] En tout cas, les cours que j'ai eus moi étaient beaucoup trop théoriques et puis ça ne m'aide pas présentement à enseigner à mes élèves! Quand il y en a un qui a une difficulté en mathématiques au niveau de la multiplication des nombres virgules là ce n'est pas vraiment dans mes livres de l'université que je vais trouver ça de l'aide à apporter à cet élève-là... [...] (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 54).

Anna considère que l'enseignement devrait être basé sur la réalité et non sur des études de cas faussement construites en occurrence tandis que Catherine croit que pour mieux outiller les enseignants qui débutent, ceux-ci devraient être formés pour gérer et enseigner à des classes multiniveaux. Passons maintenant du transfert des connaissances, mais relatif aux formations.

Transfert des connaissances de la formation continue vers la pratique

Le programme de mentorat prévoit quatre rencontres, une première pour présenter le programme, une pour travailler sur les rôles de chacun dans la dyade et deux sur la manière d'aborder un problème et enfin, une dernière sous forme de bilan. Les deux enseignants conviennent qu'il est pertinent d'avoir une rencontre sur la manière dont le programme se met en place mais encore plus utile de travailler à partir de cas réel. C'est en tout cas ce que croit Anna.

« [...] la deuxième journée c'était juste l'avant-midi [oui je pense c'était le 20 octobre?] c'est ça [c'était sur la résolution de problèmes], et puis là on a eu plus d'échange, ça j'ai aimé ça... parce que entre mentor et mentoré en sous-groupes, ça on a échangé des outils aussi, et ça c'était le fun!» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 61).

Et lorsqu'on interroge la mentorée sur les aspects qu'elle a ou non réutilisés dans le cadre de ces rencontres, elle fait référence à des discussions avec des collègues enseignant la même discipline.

«Pas vraiment dans les définitions du mentorat, mais des échanges parce qu'en même temps j'échangeais avec des filles qui étaient en anglais donc Catherine connaît moins l'anglais. Ben là je leur disais « comment je vais amener ça à mes élèves?» c'était quand même des grandes décisions que du jour au lendemain

je change... et là un mentor qui elle=elle enseignait l'anglais depuis longtemps me disait qu'elle avait déjà enseigné ici, là elle me disait comment elle elle avait fait ça. Catherine elle veut bien m'aider, mais elle n'a pas d'expérience là-dedans. Et pour ça c'est le fun!» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 61).

Parmi les formations destinées aux nouveaux enseignants et aux mentors, voici celles suivies par la dyade.

FORMATIONS COLLECTIVES	PARTICIPATION D'ANNA, MENTORÉE
RENCONTRE DE PARENTS	X
GESTION DE CLASSE	X
STYLES D'APPRENTISSAGE	Absente
TECHNIQUES D'INTERVENTION	Absente

ATELIERS DE FORMATIONS POUR LES MENTORS	PARTICIPATION DE CATHERINE, MENTOR
HABILITÉ DE COMMUNICATION	X
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	X -Elle joue la mentorée dans le scénario d'équipe (le scénario correspond à une des problématiques de sa mentorée).

En premier lieu, Anna n'est pas certaine que les formations dispensées correspondaient à ses besoins, car même si elle a utilisé des idées et des outils de la formation sur la rencontre de parents ou encore qu'elle a trouvé que de belles choses étaient proposées à la formation sur la gestion de classe, il semble que les formations restent trop théoriques pour elle. Ce qu'elle apprécie par-dessus tout et qu'elle aurait aimé faire davantage, c'est échanger des outils avec d'autres mentorés, en occurrence qui enseignent dans sa discipline.

Rencontre parents de ⇒ *«La rencontre de parents, je trouvais ça intéressant parce que moi je n'en avais pas bâti une par moi-même=j'avais ((un mot???) avec tous les parents en même temps puis ça m'a donné des idées, ça m'a donné des outils puis ça m'a permis de me dire : « c'est pas si pire que ça là, il y en d'autres qui sont stressés comme moi!» et puis on est sorti de là avec de bonnes idées» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 59).*

«Je ne me souviens pas là! Mais dans la rencontre des parents, j'avais réutilisé l'idée que c'était un menu du jour pour présenter aux parents.» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 59).

Gestion de classe ⇒ *«mais celle sur la gestion de classe, ben! Ça aurait été préférable de l'avoir plus tard parce que là je viens de sortir de l'université, je viens d'avoir comme cette théorie-là, c'est encore tout frais là! Peut-être cinq ans plus tard, JE NE SAIS PAS! le temps de brasser un peu les choses et question un peu de se remettre en question, ça aurait*

été plus profitable. Parce que les choses qu'ils disaient là-dedans c'est super, c'est juste que moi je venais de le suivre le cours en gestion de classe. ((rires)) [puis c'était similaire?] oui, mais ce que j'aimais là-dedans c'était les échanges d'outils. [OK] ÇA C'EST LE FUN !» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 57).

Quant à son mentor, qui du reste ne sait pas quelle formation Anna a suivie, il croit que les formations devraient être ouvertes même aux enseignants d'expérience puisqu'elle mentionne ne pas connaître certains types d'élèves. Ensuite, de son côté, elle aime bien recevoir de la formation. D'ailleurs, sur le sujet, elle fait spontanément référence à une formation en mathématique sur les situations problèmes et quant à celle reçue sur la communication, elle signale qu'elle en a retiré l'importance de choisir les mots, d'être le plus clair possible et le plus simple possible dans ses messages avec sa mentorée. Dans l'ensemble, elle trouve que la formation reçue permettait de rafraîchir la mémoire quant à la formation déjà suivie comme maître associé.

Enfin, Anna ne considère pas que la formation reçue dans le cadre du programme correspondait à ses besoins. En lien avec ce qui précède et selon les formations identifiées comme importantes (rencontre de parents, gestion de classe et techniques d'intervention), ce sont davantage les formules utilisées pour dispenser les formations qui son insatisfaisantes et non pas les thèmes choisis.

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée est <i>incertaine</i> quant au fait que la formation reçue correspondait à ses besoins. <i>-«J'aurais aimé échanger avec d'autres mentors.»</i>
2)	La mentorée identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentorée : <i>-Rencontre de parents;</i> <i>-Gestion de classe;</i> <i>-Techniques d'intervention;</i>

Regardons sous l'angle des apprentissages faits auprès du mentor, quels aspects ont été réutilisés dans la pratique enseignante du mentoré.

Transfert des connaissances fait auprès du mentor vers la pratique

Selon les données fournies dans le questionnaire, Anna consent que l'aide de son mentor lui a permis de mieux affronter certains obstacles particulièrement en début d'année comme certaines problématiques avec les parents ou les élèves. Cette expérience lui a

permis de savoir où aller chercher les informations et d'échanger avec des enseignants d'expérience.

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée est <i>d'accord</i> avec le fait que la participation au programme de mentorat lui a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année. <i>-«Au niveau de certaines problématiques avec des parents ou des élèves.»</i>
2)	La mentorée est <i>d'accord</i> que la participation au programme de mentorat a eu un impact sur son enseignement . <i>-«Surtout au début, peu à la fin.»</i>
3)	La mentorée indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement : <i>-«Oui, aller chercher les outils nécessaires, partager avec les autres qui ont plus d'expérience.»</i>

Rappelons-nous qu'Anna souhaitait côtoyer une personne ressource dans sa relation mentorale pour mieux connaître les ressources de sa commission scolaire et il apparaît, en fonction de la réponse d'Anna, que le mentorat lui a permis de le faire.

Succinctement, Anna a été heureuse en début d'année de pouvoir partager ses difficultés avec un mentor. Or, elle mentionne également qu'elle aurait souhaité échanger avec d'autres mentors sans doute plus près de sa réalité (2^e cycle primaire, programme intensif et spécialisation en anglais). Du côté des formations, Anna perçoit que ces dernières demeurent encore trop théoriques.

4.2.2.3 Pratiques de collaboration

Cette troisième partie analyse la collaboration de la deuxième dyade qui constitue le troisième objectif spécifique de la recherche.

Participation au programme de mentorat

- **Jumelage**

Le programme de mentorat a débuté au mois de septembre et c'est donc à l'occasion de la rencontre de présentation du programme que la dyade a été jumelée malgré le fait que les deux enseignants travaillent dans des secteurs et des écoles différents. Au mois de décembre, les événements récents vécus par la mentorée font qu'elle est passablement

fatiguée. Catherine s'inquiète de l'impact des difficultés vécues par Anna sur son moral, mais en contrepartie constate qu'elle est appuyée par sa direction.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée mentionne que la fréquence moyenne de leurs échanges est d' <i>une fois par mois et presque jamais</i> . -« <i>Au début, une fois par mois, mais depuis février, presque jamais.</i> »
2)	La mentorée mentionne que la forme de leurs échanges la plus fréquemment utilisée est l' <i>échange courriel</i> .

Au début du mois de décembre, la dyade s'était rencontrée à trois reprises. La fréquence de leur échange courriel était assez élevée en début d'année, mais plus le temps passe et moins les échanges sont nombreux (octobre : 13 courriels; novembre : 4 courriels; décembre : 4 courriels) (Rap-dy2-pri, p. 43). Pourtant, le besoin de la mentorée ne semble pas moins important si l'on se fie à un extrait de leur correspondance du début décembre. «*J'aurais encore beaucoup de choses à te dire !!!! Quand nous voyons-nous?*» (courriel 4 décembre -Rap-dy2-pri, p. 43). Enfin, au départ c'est Anna la mentorée qui contactait davantage Catherine car cette dernière était prise dans les bulletins et par la suite, c'est l'inverse qui s'est produit. Passons à la conception que chacune avait de la relation mentorale.

- **Conception de la relation mentorale**

Pour le mentor, la relation mentorale doit être empreinte de respect et par conséquent, doit témoigner de «secret professionnel». Dans le même ordre d'idées, la notion de bonne entente est également présente dans le discours d'Anna sur la relation mentorale.

CONCEPTION DE LA RELATION MENTORALE (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ (P. 6)	MENTOR (P.5)
-«honnête»;	-respect;
-«simple»;	
-«pas compliqué»;	
-«belle ambiance»;	-secret professionnel (formation);
-«convivial»;	
-« bonne entente ».	

Regardons maintenant comment s'est déroulée la relation mentorale.

▪ **La relation mentorale**

Les étapes de la relation mentorale sont présentées en fonction des informations contenues dans les courriels, les entrevues et les rencontres. Ces données s'étendent du début à la fin de l'année scolaire et touchent différents thèmes : le degré de compétence ressentie par le mentoré, la fréquence des rencontres, les motifs de l'engagement dans le programme et la perception du mentoré à l'égard de son mentor.

Les étapes de la relation mentorale

La relation mentorale se déroule principalement d'octobre à décembre. Dès le mois d'octobre, un élève est retiré de la classe de la mentorée par le parent puisque ce dernier juge qu'elle n'a pas les compétences pour enseigner à son fils. Cet événement ne semble toutefois pas ébranler le moral d'Anna.

«Je me suis fait retirer de ma classe un élève. Sa mère en a fait demande à la direction parce qu'elle me trouvait trop jeune et que je ne pourrais pas offrir le soutien nécessaire à son fils. Bref, nous avons décidé qu'il était préférable de la laisser gagner pour ne pas nous la mettre à dos.» (courriel-Rap-dy2-pri, p. 24).

Toutefois, elle semble avoir de la difficulté en gestion de classe, d'ailleurs la première rencontre de la dyade a porté sur ce thème. Pour Catherine, le défi d'Anna sera de travailler sa confiance en elle vis-à-vis les parents et sa gestion de classe. Toutefois, elle se trouve limitée dans l'accompagnement donné à Anna et concède que le temps manque.

«Par contre, peut-être par manque de temps, je pense que je pourrais aller plus loin, mais on est un peu... hhh, tout le monde on est dans le bain là [...] » (entrevue1-Rap-dy2-pri, p.67).

Anna relève d'ailleurs que la disponibilité, l'éloignement et la différence de niveau ont joué en défaveur en ce qui concerne leur relation mentorale. Cependant, elle a atteint son objectif de départ qui était de mieux connaître les ressources de la commission scolaire. Le tableau qui suit reprend les différentes étapes vécues au début, pendant et à la fin du mentorat.

<i>Au début...</i> <i>(septembre-octobre-décembre)</i>	<i>Pendant...</i> <i>(décembre)</i>	<i>À la fin...</i>
Sentiment de compétence du mentoré		
-le mentor perçoit que les difficultés vécues affectent le moral d'Anna; -un parent a retiré un élève de la classe d'Anna pour des raisons associées au manque d'expérience et de compétence;	-le mentor trouve Anna épuisée suite aux rencontres de parents; -le mentor croit qu'elle devra travailler sa confiance en elle (p. 13); -la mentorée sent qu'elle s'est développée durant les derniers mois et	-

Au début... <i>(septembre-octobre-décembre)</i>	Pendant... <i>(décembre)</i>	À la fin...
	sait qu'elle va continuer à le faire;	
Échanges		
-s'écrivent toutes les semaines par courriel;	-les échanges courriel diminuent; -le mentor se sent mal car il a été occupé à certaines occasions; -le mentor se demande s'il a bien fait son travail et attend des nouvelles d'Anna;	-
Perceptions et apports du mentor		
-voit Catherine comme une personne-ressource avec qui échanger;	-la mentorée utilise les informations et les conseils de son mentor et en fait bénéficier une des ses collègues;	-
Objectifs de départ et estimation de leur atteinte		
-souhaite obtenir de l'information sur la commission scolaire et sur certains thèmes comme la gestion de classe.	-la mentorée espère être plus syndicaliste plus les années avanceront.	-

À la lumière des étapes mentionnées ci-dessus, regardons la relation en fonction des trois étapes de l'évolution du mentoré (Houde, 1992). D'abord, Catherine se montre disponible à répondre aux besoins d'Anna tandis que celle-ci partage ses difficultés. La relation mentorale demeure égalitaire, chacun s'y investit et une relation de confiance s'installe :

« [...] je ne sens pas de frein, elle se confie beaucoup quand même...oui, moi je sens qu'il y a eu un lien de confiance assez rapide parce qu'on ne se connaissait pas du tout avant... [...] » (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 26).

Les phases de la relation mentorale (Houde, 1992)

Phase 1 : Le commencement de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se voit comme un apprenti et admire le mentor; la relation est inégale;		
2) Le mentor reconnaît le mentoré et lui apporte du soutien;	✓	
3) Le mentoré imite le mentor auquel il s'identifie;		
4) Le mentoré et le mentor s'investissent affectivement;	✓	
5) Un lien de confiance s'établit.	✓	

La relation fait face à différents obstacles (éloignement, calendrier différent, disponibilité, niveau et matière différents) qui mettent en place certaines limites dans la relation mentorale.

«Ben moi je me sens comme personne ressource, mais: en même temps : là j'ai l'impression... je ne sais, peut-être parce qu'on a été occupé, chacun de son côté, je ne sais pas:j'ai l'impression qu'il est plus difficile de se rejoindre là. Mais je ne sais : je ne sais...» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 63).

Phase 2 : Le déroulement proprement dit de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se reconnaît de nouvelles compétences;		
2) Le mentoré et le mentor perdent certaines illusions l'un et l'autre pour faire place à la personne réelle de l'autre et reconnaître les limites de cette relation;	✓	
3) La fusion initiale est définitivement brisée;	✓	
4) La relation tend à devenir plus égalitaire.		

En conclusion, Anna reconnaît que son objectif de départ a été atteint donc le dénouement de la relation se termine plutôt bien.

Phase 3 : Le dénouement de la relation	Constats	Commentaires
1) Mission accomplie (plus ou moins) : le mentoré est capable de...;	✓	-
2) Un processus de séparation s'instaure;	-	-
3) Scénario de transformation de la relation : perte graduelle d'implication de part et d'autre (transformation qualitative), la séparation provoque des conflits chez les deux personnes ou chez l'une d'elles.	-	-

D'ailleurs, Anna prend l'initiative de proposer à Catherine de déterminer des thèmes sur lesquels elles pourront discuter, donc au début de la relation Anna conçoit la relation mentorale comme un lieu d'échange.

« (...) Je n'en ai jamais discuté parce que si Catherine a quelque chose à me proposer elle va le faire parce qu'elle est contente de faire cet échange-là puis moi de mon côté si j'ai quelque chose à lui partager ben je vais le faire aussi. Bon! Au niveau de mes attentes, je n'en ai pas vraiment!» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 64).

Elle reconnaît toutefois que Catherine a plus d'expérience qu'elle. Bien que l'entente soit bonne, la relation se termine d'elle-même vers décembre-janvier.

- **Déroulement des rencontres**

La manière d'intervenir du mentor consiste essentiellement selon la dyade à fournir des pistes et des suggestions à Anna.

- **Les attentes des enseignants**

Les attentes d'Anna n'étaient pas connues officiellement du mentor, mais celui-ci se voit comme une personne-ressource et c'est exactement ce à quoi Anna s'attendait.

«J'avais des attentes par rapport à Catherine... je voulais que ça soit une personne ressource puisque j'arrivais d'une autre commission scolaire, je ne connaissais pas beaucoup le milieu puis je voulais en savoir plus, donc:...» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 64).

Toutefois, lorsqu'il est question d'attentes, le mentor ajoute qu'il aurait souhaité une collaboration plus fréquente particulièrement dans le dernier mois. À cet égard, Anna indique que tout mentor doit s'attendre à ce tout mentoré soit disponible et partage ses difficultés.

ATTENTES DU MENTORÉ	
<u>À l'égard du mentor :</u> -personne-ressource;	<u>À son égard :</u> -disponible; -partager ses difficultés;
ATTENTES DU MENTOR	
<u>À son égard :</u> -	<u>À l'égard du mentoré :</u> -ne sait pas; -collaboration plus fréquente dans le dernier mois (décembre);

- **Dynamique des échanges**

La dynamique des échanges fait référence aux différentes attitudes et gestes adoptés à la fois par le mentor et le mentoré. À travers les différents rôles exercés, regardons cette dynamique.

Rôles du mentor

Débutons par mentionner que Catherine **informe** Anna quant à un programme permettant d'implanter la notion de respect dans les relations de classe. « [...] je sais qu'il a eu entre autres un problème de gestion de classe, je lui ai parlé d'un programme qui concerne «jeunes en santé» [...]» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 37). De plus, Catherine **conseille et accompagne** Anna quoiqu'elle avoue qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à donner. Ses conseils portent principalement sur la gestion de classe

(programme sur le respect, niveau de tolérance, acter pour imposer le respect) et sur les rencontres de parents (dispenser les rendez-vous, noter une chose positive et remercier les parents). Ensuite, Catherine agit à titre de **juge encourageant** auprès d'Anna en lui faisant du renforcement positif, en la rassurant, en lui reconnaissant des habiletés et en encourageant et validant ses idées (initiatives).

EFFECTUER RENFORCEMENT POSITIF	RASSURER	RECONNAÎTRE	ENCOURAGER
<p>1) gestion classe;</p> <p>«Ouf! je vais dire comme toi, quelle semaine! Au moins, tu as pris action. Il fallait absolument que tu ne lâches pas. Je sais que c'est difficile.» (courriel-Rap-dy2-pri, p. 37).</p>	<p>1) sur la normalité de faire des erreurs;</p> <p>« [...] j'espère que je lui apporte hhh que c'est normal de se tromper, puis de connaître des erreurs et des échecs, je pense que j'essaie de dédramatiser tout ça, tu sais... [...] j'essaie de lui donner le plus de pensées positives et d'encouragement.» (entrevue 1-Rap-dy2, pri, p. 39).</p> <p>2) sur la remise en question de la carrière</p> <p>«Je veux te dire tout de suite qu'il est normal de se remettre en question à l'une ou l'autre des étapes de notre carrière. Il m'arrive encore de douter, mais je pense que sincèrement, c'est ce qui nous fait avancer.» (courriel-Rap-dy2-pri, p. 40).</p>	<p>1) compétences sur la connaissance de ses élèves;</p> <p>«Pour ce qui est d'assumer les notes, comme tu me disais dans ton courriel, tu n'as pas à t'en faire. J'ai vu ton cahier de notes et il est bien plus rempli que le mien! Tu connais tes élèves.» (courriel-Rap-dy2-pri, p. 37).</p>	<p>1) initiatives.</p> <p>«Pour les sujets, c'est une bonne idée. La gestion de classe pourrait être notre premier point jeudi prochain.» (c1-dy2-pri, p. 36).</p>

Puis, Anna indique que son mentor a encouragé chez elle une **pensée réflexive**. Dans l'un des courriels, Catherine insiste sur la notion de tolérance pour amener Anna à amorcer un questionnement sur le sien en lien avec les interventions posées dans sa classe.

«Une collègue m'a déjà dit, en ce qui concerne la tolérance : Si tu tolères tel ou tel comportement, c'est parce que ça ne dérange pas encore assez. La tolérance est quelque chose qui varie d'une personne à l'autre. Ça ne veut pas dire qu'une collègue est meilleure pour autant, ça veut juste dire que vous n'avez pas le même seuil de tolérance pour les mêmes choses.» (courriel-Rap-dy2-pri, p. 38).

Selon les questions nommées ci-dessous, le questionnement du mentor apparaît de l'ordre du général au départ puis tend à se centrer sur une des problématiques vécues par Anna, c'est-à-dire la rencontre des parents. Ainsi, la forme des questions utilisées par Catherine dans les courriels permet à Anna de s'exprimer sur ce qu'elle vit de manière générale. Voici quelques questions posées par le mentor à la mentorée :

**Voici différentes questions utilisées par le mentor
dans les courriels (Rap-dy2, pri, p. 51) :**

-«*Comment se déroule ta semaine?*»

-«*Qu'as-tu eu en formation avec ton secteur ?*»

-«*Comment a été ta semaine ? Comment sont les élèves ces temps-ci ?*»

-«*Vois-tu une différence avec la semaine dernière ?*»

-«*Alors, comment vont tes élèves cette semaine ?*»

-«*Comment va ta semaine jusqu'à présent ? Comment te sens-tu face aux rencontres de parents ? C'est bien demain et jeudi n'est-ce pas ?*»

-«*Alors, comment se sent-on lorsque les rencontres de parents sont terminées ? Donne-moi des nouvelles sur comment tout cela s'est passé. Généralement, ça fait du bien de changer d'étape.*»

Rôles du mentoré

Lors d'un échange avec son mentor, Anna se questionne : «*comment et jusqu'où aller pour aider nos élèves lors des évaluations?*» (entrevue1-Rap-dy2, pri, p. 19). Ce questionnement pour lequel nous n'avons malheureusement pas la réponse du mentor se retrouvera lors des rencontres de mentorat et plusieurs enseignants se prononceront. La mentorée pose cette question qui sous-tend plusieurs intentions pédagogiques associées à l'enseignement telles l'évaluation et la manière d'en rendre compte.

CHOIX : DIFFÉRENCIER	JUSTIFICATION
Différencier l'évaluation.	<p style="text-align: center;">(ENTREVUE1-RAP-DY2, SEC, PRI, P. 19)</p> <p style="text-align: center;"><u>Réussite des élèves éprouvant des difficultés</u></p> <p>«<i>Je veux tellement qu'ils réussissent et ceux qui sont en difficulté je voudrais tellement tout faire pour qu'ils comprennent....</i>».</p>
Différencier son enseignement.	<p style="text-align: center;"><u>Différencier sans niveler vers le bas.</u></p> <p>«<i>Mais est-ce vraiment leur rendre</i></p>

CHOIX : DIFFÉRENCIER	JUSTIFICATION
Rendre compte de l'apprentissage.	<p>(ENTREVUE1-RAP-DY2, SEC, PRI, P. 19) <i>service que de tout modifier pour eux?»</i></p> <p>«<i>Jusqu'où puis-je différencier mon enseignement ?</i>»</p> <p>⇒ <u>Le bulletin standard ne permet pas de rendre compte de l'évaluation différenciée</u></p> <p>«<i>Si l'élève n'a pas de bulletin adapté, est-ce qu'il doit recevoir les mêmes informations que les autres et le même temps alloué? Est-ce que le bilan de fin de cycle s'adapte ou c'est le même pour tous ?</i>»</p>

Toujours du point de vue des questionnements, notons qu'Anna s'est questionnée sur différents aspects lors de la dernière année notamment en gestion de classe (niveau de tolérance accepté, difficultés vécues, comment développer les habiletés sociales des élèves). Anna s'est également interrogée sur le type d'enseignement à dispenser auprès de ses élèves qui franchiront le secondaire l'année suivante et enfin, elle dit que les discussions avec son mentor lui ont permis de se mettre beaucoup en remise en question.

«(...) il y a plus de soutien professionnel, mais là je dirais que ça se trouve plus dans le personnel parce que je connais plus Catherine donc... je... au début c'était plus des situations que je vivais dans la classe, mais là c'est plus des remises en question moi pourquoi j'agis comme ça? et puis elle=elle me fait part « moi aussi j'avais agi comme ça puis je me suis remise en question comme ça et puis j'ai été chercher ces outils-là!» donc, ça devient plus au niveau de/moi en tant qu'enseignante et ma façon d'être aussi.» (entrevue1-Rap-dy2, pri, p. 21).

En termes d'appréciation ou de satisfaction, la mentorée fait une appréciation qui se situe au milieu des choix possibles. Donc, son appréciation n'est ni très positive ni très négative. En entrevue, Catherine mentionne ne pas avoir connu clairement les attentes d'Anna tandis qu'Anna mentionne qu'excepté s'attendre à ce que Catherine soit une personne-ressource, elle n'avait pas réellement d'attentes. Toutefois, toutes deux semblent avoir répondu à leurs attentes personnelles. Le tableau qui suit comprend les réponses de la mentorée pour les questions relatives aux pratiques de collaboration.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée évalue que la qualité des échanges entre elle et son mentor est <i>bonne</i> . -« <i>Bonne communication, bonne entente.</i> »
2)	La mentorée affirme que ses attentes de collaboration vis-à-vis son mentor ont été atteintes <i>en partie</i> . -« <i>Nous ne nous sommes pas rencontrés souvent, j'ai reçu de l'aide d'ailleurs.</i> »
3)	La mentorée <i>ne sait pas</i> si les attentes de son mentor à son égard ont été comblées. -« <i>Je n'en ai pas vraiment parlé avec elle.</i> »

▪ **Les apports dans la relation mentorale**

D'emblée, le mentor considère que le fait d'être séparé d'école permet de part et d'autre plus d'objectivité dans les échanges (entrevue1-Rap-dy2, pri, p. 65). Le mentor espère aider Anna à voir que les erreurs et les échecs sont normaux et font avancer.

« [...] donc oui, ça m'apporte parce que moi aussi je lui parle de certaines choses que je vis dans ma classe, et c'est normal : c'est agréable d'avoir quelqu'un de l'extérieur. [donc de pouvoir discuter...] oui, je peux lui parler de tout et elle aussi, car je ne suis pas au courant de tout, elle m'apporte une pensée et une opinion différentes, à ce moment-là. » (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 66).

Quant à Anna, elle croit que sa situation d'enseignante en sixième année permet à son mentor de se familiariser avec l'enseignement à ce niveau avant d'y accéder éventuellement. Elle est aussi d'avis qu'elle peut parler aisément des «mauvais côtés de sa classe» avec elle.

MENTORÉ	
<i>Je lui apporte...</i>	<i>Elle m'apporte...</i>
-informer sur l'enseignement en sixième année.	-écouter.
MENTOR	
<i>Elle m'apporte...</i>	<i>Je lui apporte...</i>
-un point de vue objectif.	-dédramatiser et apprendre par ses erreurs.

Étant donné que les attentes de collaboration d'Anna ont été atteintes en partie, cette dernière est allée chercher du soutien en dehors de la relation mentorale. Elle a consulté d'autres enseignants et même la direction. À l'intérieur de l'école, le mentorat ne constitue pas un sujet de discussion pour les enseignants. Or, il arrive qu'Anna en discute avec certains enseignants de son niveau. Dans le milieu scolaire du mentor, il semble que les enseignants soient très ouverts d'esprit et travaillent un peu dans le même esprit que le mentorat.

- **Les difficultés rencontrées**

Les enseignants de la dyade travaillaient dans deux écoles différentes et sur des cycles différents ce qui a considérablement nui au maintien de la relation mentorale. Bien que la relation a pris un certain temps à s'installer en raison des difficultés à retenir les coordonnées de l'une et l'autre, dès le mois d'octobre, les échanges courriels se faisaient presque tous les jours. Or, en cours de route, le calendrier scolaire différent a entraîné des délais dans les réponses d'abord pour le mentor et ensuite pour la mentorée. Ces difficultés correspondent au même moment (mois) où il n'y a pas eu de rencontre de mentorat. De plus, le mentor a eu un stagiaire par la suite. Les réponses obtenues dans le questionnaire rejoignent donc les propos des enseignants.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée indique les éléments qui ont <u>facilité les échanges</u> : -«Mentor : personne aimante» -Courriel
2)	La mentorée indique les éléments qui ont <u>contraint les échanges</u> : -La disponibilité; -L'éloignement; -La différence de niveau.

L'expression des savoirs

De manière générale, le soutien du mentor a permis à Anna de partager ses difficultés et de recevoir des pistes pour les surmonter.

- **Différents objets de discussions entre mentors et mentorés**

En fonction des entrevues faites avec les enseignants et des courriels échangés, il ressort que les sujets de discussion touchent trois types d'objets : **1) objets issus des sciences de l'éducation (didactiques et psychopédagogiques); 2) objets associés au milieu de travail et 3) objets relatifs au statut professionnel.**

Les discussions associées aux différents domaines des sciences de l'éducation sont les plus nombreuses. D'abord, Anna est préoccupée par la différenciation de son enseignement et de ses évaluations. Dans un autre ordre d'idées, elle vit certaines difficultés en gestion de classe et tente certaines interventions pour les surmonter. Puis, concernant la planification mensuelle et annuelle, Anna demande des conseils à son mentor. En regard des élèves, notons que leur comportement la déçoit grandement. Enfin, du côté didactique, notons que très peu d'aspects semblent avoir été discutés.

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation	
a) <i>Approche</i>	-La mentorée se demande jusqu'où différencier l'enseignement ?
b) <i>Gestion de classe</i>	<u>Courriel</u> -La mentorée se remet en question par rapport à ses collègues; -Le mentor lui suggère de trouver son seuil de tolérance; -La mentorée ignore son seuil de tolérance (doit travailler à trouver ses propres balises); -La mentorée instaure une nouvelle mesure disciplinaire; -La mentorée évalue que les élèves ne sont pas du tout autonomes; -La mentorée tente de valoriser les bons comportements davantage, mais sans succès; -La mentorée pense faire une animation sur le respect en classe (retour sur un programme discuté avec son mentor);
c) <i>Élèves en difficulté</i>	<u>Courriel</u> -La mentorée explique le retrait de l'élève de sa classe;
d) <i>Évaluation des apprentissages</i>	<u>Courriel</u> -La mentorée se pose plusieurs questions relativement à l'évaluation différenciée : -Faut-il tout modifier ? Est-ce leur rendre service ? -« <i>Si l'élève n'a pas de bulletin adapté, est-ce qu'il doit recevoir les mêmes informations que les autres et le même temps alloué ?</i> » (courriel-Rap-dy2-pri, p. 81). -« <i>Est-ce que le bilan de fin de cycle s'adapte ou c'est le même pour tous ?</i> » (courriel-Rap-dy2-pri, p. 81).
e) <i>Gestion temps</i>	<u>Courriel</u> -La mentorée partage à son mentor les nombreuses heures de correction qu'elle fait;
f) <i>Dimension traditionnelle</i>	<u>Courriel/rencontre</u> Correction -La mentorée consacre beaucoup de temps; Préparation -La mentorée demande de discuter de planification mensuelle et annuelle lors de leur prochaine rencontre;
g) <i>Dimension affective</i>	<u>Courriel</u> -La mentorée rapporte qu'elle quitte l'école depuis deux vendredis en pleurant en raison de la déception éprouvée face aux élèves;

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation	
	<ul style="list-style-type: none"> -La mentorée relate que le manque d'autonomie des élèves et la désorganisation de la classe qui la rend folle; -La mentorée avoue avoir confronté un jeune en le mettant face à ses erreurs en rencontre de parents et a regretté; -Toujours en rencontre de parents, la mentorée indique qu'elle est découragée par l'attitude d'une de ses élèves; -La mentorée a pensé reprendre le contrôle de sa classe, mais durant la même semaine, elle pense que les habiletés sociales de son groupe ne sont pas du tout intégrées;
h) <i>Didactiques</i>	<p><u>Courriel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La mentorée commente sa formation en français et indique que la formation était trop théorique et qu'il manquait l'aspect pratique pour réutiliser dans sa classe; -La mentorée remercie le mentor de lui avoir envoyé une liste orthographique; -Le mentor écrit à la mentorée pour lui dire qu'il n'a pas eu le temps de lui envoyer les informations sur les indicateurs en mathématiques;

Puis deux autres objets de discussion figurent parmi les échanges de la dyade. Relativement à la dimension interactive, Anna fait référence au contact avec les parents et du côté des savoirs relatifs au statut professionnel, elle fait état de l'échec de son examen d'anglais.

Objets de discussion :	
2) Savoirs disciplinaires	-Aucun
3) Savoirs milieu de travail (dimension interactive)	<p><u>Courriel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La mentorée relate ses inquiétudes au sujet des rencontres de parents et sur la difficulté qu'elle a à assumer les notes octroyées aux élèves. Son mentor la rassure et lui dit qu'elle est bien préparée et qu'elle connaît bien ses élèves. -La mentorée relate un incident en classe et s'interroge sur les habiletés sociales de ses élèves.
4) Savoirs curriculaires	-Aucun
5) Savoirs statut professionnel	<p><u>Courriel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La mentorée informe le mentor qu'elle a échoué son test écrit en anglais;

Dans un autre ordre d'idées, différentes manières pour aborder les sujets sont utilisées par la dyade : présentation de matériel, discussion à partir d'un cas d'élève, utilisation de méthodes appartenant à d'autres enseignants ou encore, échanges à partir de thèmes prédéfinis.

Différentes modalités d'échange sur les objets de discussion	
1- Présenter du matériel -relaté par le mentor	-cahier d'évaluation (bon portrait de chaque enfant);
2- Discuter du cas d'un élève -relaté par la mentorée	-élève retiré par son parent de la classe d'Anna;
3- S'inspirer de méthodes de professeurs -relatée par la mentorée (professeurs de son école)	-nouvelles mesures disciplinaires;
7- Échanger à partir de thèmes prédéfinis -initiative de la mentorée	-gestion de classe; -planification mensuelle et annuelle;

En résumé, bien que la dyade ait cessé sa relation mentorale entre décembre et février, il est à noter que les enseignants ont continué de se présenter aux différentes rencontres de mentorat excepté pour le mentor absent lors de la dernière rencontre. Soulignons qu'au départ, le mentor et la mentorée ont peu d'attentes l'une envers l'autre sinon pour la mentorée de côtoyer une personne-ressource et pour le mentor d'aider la mentorée. Ainsi, la relation s'est développée sur une base égalitaire et à cet égard, la mentorée insistait souvent sur l'importance de l'échange mutuel dans la relation. La mentorée a particulièrement apprécié l'écoute du mentor lorsqu'elle a vécu des moments difficiles. Bien que chacun aurait apprécié se voir plus souvent, plusieurs obstacles se sont dressés entre eux. Relativement aux discussions qui ont caractérisé leurs échanges, il apparaît qu'ils ont porté sur la gestion de classe, la rencontre des parents et l'évaluation. En conclusion, l'expérience du mentor lui a permis de se familiariser avec l'enseignement au deuxième cycle, ce qu'elle souhaite peut-être faire dans les années qui vont suivre.

4.2.1.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement

Cette dernière section permet de répondre à l'objectif général qui est **d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.**

À la lumière de la description du parcours de la deuxième dyade, il apparaît que le volet mentorat du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire partenaire est celui qui de loin, comparé aux formations, a eu de l'influence sur l'enseignement du mentoré. Cette influence est toutefois très limitée dans le cas présent puisque la relation mentorale a cessé entre décembre et janvier. L'interaction avec le mentor a toutefois permis à Anna de réfléchir sur elle-même en tant qu'enseignante, de récolter et d'échanger de l'information en plus de trouver une oreille attentive.

Reprenons chacun des aspects et regardons leur impact sur l'enseignement. Tout d'abord, le mentorat a permis à Anna de trouver des réponses à certaines questions relatives à la commission scolaire ou encore d'échanger sur certains thèmes (gestion de classe, planification, rencontres de parents). Concernant ses interrogations sur la différenciation pédagogique, malheureusement l'absence de données ne nous permet pas de voir comment s'opère le dialogue entre le mentor et la mentorée à ce propos. Cependant, il est

clair que la mentorée espère encore faire réussir tous les élèves tandis que le mentor a appris avec le temps à consacrer davantage de temps à ceux qui en demandent. Leur engagement respectif dans le cadre de la relation s'explique chez le mentor par une écoute et une ouverture à échanger puis chez la mentorée, par une attitude d'ouverture à recevoir de l'information et à échanger. Les actions entreprises pour surmonter ses difficultés ne proviennent pas nécessairement des conseils prodigués par son mentor, mais de collègues l'entourant. En bref, la mentorée a réfléchi à certains aspects de sa pratique : niveau de tolérance en gestion de classe, enseignement et évaluation différenciés et contact avec les parents.

Par la suite, même si Anna était intéressée à améliorer sa gestion de classe, il semble que l'aspect trop théorique des formations l'a empêchée de réutiliser ces informations. Son mentor, quant à lui, évalue que les formations reçues permettaient de rafraîchir certains apprentissages faits dans le cadre des formations pour devenir maître associé. Anna avoue toutefois consulter certains documents de sa formation initiale, mais de manière exceptionnelle. Ainsi, la formation reçue ne semble pas avoir répondu aux besoins concrets d'Anna en matière de gestion de classe ou même de didactique.

Ensuite, bien que chaque enseignant ait participé de manière volontaire, la distance entre la dyade a nui au développement de leur relation mentorale. Il semble que les échanges pour les premiers mois se soient bien déroulés où les besoins du mentoré étaient plus importants, mais plusieurs obstacles ont nui à la poursuite de la relation. Cependant, en ce qui concerne les attentes, il ressort que de part et d'autre, les enseignants auraient souhaité avoir plus d'échanges. Et en regard des apports, Anna retient l'écoute de son mentor tandis que Catherine souhaite avoir amené Anna à penser que les erreurs sont normales et qu'il faut apprendre d'elles. La relation qui s'est déroulée sur une moitié d'année s'est faite sous un rapport égalitaire entre le mentor et la mentorée. Malgré ses débuts en enseignement, la mentorée pense pouvoir aussi apporter à son mentor. À cet égard, l'initiative de proposer des thèmes de discussion à son mentor témoigne du rapport égalitaire s'étant instauré entre les deux. De manière générale, l'investissement de la dyade est majeur en terme de temps (courriels, téléphones, rencontres). Les discussions ont principalement tourné autour des thèmes suivants (sciences de l'éducation, milieu de travail, statut professionnel). Les principaux thèmes abordés sont : la différenciation pédagogique, la gestion de classe et les rencontres de parents. En conclusion, la mentorée évalue qu'elle est en développement et qu'elle est la principale actrice de la poursuite de celui-ci.

4.2.3 Portrait de la dyade 3 : Tess et Marilou

En premier lieu, mentionnons que Tess a connu l'existence du programme par l'entremise d'un document papier qui lui a été remis par la direction. Pour elle, ce programme ne pouvait qu'avoir du positif et lui permettre de se défouler par moments et de discuter didactique et pédagogie avec un autre enseignant.

«(.....) moi je voulais participer à ça parce que je trouve que ça peut juste nous aider, ça nous donne quelqu'un à qui, (...) moi je vois ça beaucoup comme quelqu'un à qui j'irai pas nécessairement partager, c'est plus finalement se défouler, parce que moi je m'attends pas à vraiment conseiller mon mentor ou quoi ce soit là, même si des fois, on discute, on discute puis il n'y a personne qui a la solution, on fait juste y penser à deux là, mais moi j'aime beaucoup ça parler mathématique, parler didactique, pédagogie, puis comment on a un problème, comment est la résolution, donc moi c'est plus pour aller [pis vous êtes les deux en mathématique] oui toutes les deux en mathématique, on est toutes les deux dans la même, la même salle de profs, ce qui facilite la vie même si on ne se voit jamais.» (E1-mré-01-sec, p. 21).

L'enseignement pour Tess est une deuxième carrière, car auparavant elle a travaillé 18 ans en marketing pour la même compagnie. Elle a refait sa scolarité et s'est dirigée en enseignement parce que les gens lui disaient souvent qu'elle devrait être professeure. Le mentor de Tess souhaite quant à lui rendre ce qu'il a déjà reçu en quelque sorte à ses débuts et partager son expérience. *«J'aime bien donner des trucs et en recevoir. J'aime beaucoup enseigner donc j'aime montrer aussi ce que je sais et peut-être que ça va l'aider dans sa gestion de classe et dans sa façon de faire, j'aime ça j'aime beaucoup ce côté-là... mon expérience j'aime beaucoup la partager.» (E1-mr-01-sec, p. 18).* À ses débuts, elle a eu la chance d'être épaulée par un enseignant dont les différentes stratégies avaient été validées par le temps (pédagogie, gestion, examen, planification). Fait important à noter, Marilou était en congé de maladie (10 septembre-18 octobre) lors du jumelage et semble s'être fait imposer en quelque sorte son rôle.

«Moi c'est mon directeur qui m'a dit : « Marilou, tu ferais un bon mentor! », je lui ai dit : « Bon! je peux bien essayer! Et ça me fait plaisir parce que j'ai beaucoup de choses à partager, des trucs... j'aime ça », ben là c'est ça... c'est comme ça que j'en ai entendu parler.» (e1-mr-01-pri, p. 2).

Il apparaît que Tess a fait de la suppléance durant ses études et qu'elle a obtenu son premier contrat à sa dernière année de scolarité. Pour sa première année en enseignement, elle a la chance d'avoir un contrat de 100 % dans une autre commission scolaire. Le mentor qui l'accompagne a travaillé en début de carrière auprès des raccrocheurs, mais œuvre depuis plusieurs années auprès de la clientèle de deuxième et troisième secondaire en mathématique. La dyade enseigne alors dans la même discipline. Voici maintenant le parcours et l'expérience des enseignants de la troisième dyade :

	MENTORÉ	MENTOR
PARCOURS PROFESSIONNEL ET DESCRIPTION DE LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT	ANNÉES D'EXPÉRIENCE :	
	-quatre années (suppléance);	-15 ans d'expérience;
	TYPE D'EXPÉRIENCE :	
	-suppléance durant ses études (trois ans et demi); -premier contrat durant sa dernière année de scolarité (un groupe durant deux mois et demi); -travaille en orthopédagogie l'été depuis trois ans.	-enseignement en début de carrière auprès des élèves de quatrième et cinquième secondaire; -par la suite, enseignement auprès élèves de deuxième et troisième secondaire (8 ans); -maître associé auprès des étudiants en stage I (n=6), en stage II (n=3) et stage IV (n=1). Clientèle : -en tout début de carrière, enseignement auprès des raccrocheurs;
	DESCRIPTION TÂCHE :	
-100 % Ordre d'enseignement : -Elle a été formée pour enseigner à cet ordre d'enseignement (secondaire); Clientèle : -quatre groupes en deuxième secondaire; Discipline : -Elle enseigne dans la discipline pour laquelle elle a été formée : mathématique.	-100 % Ordre d'enseignement : -Elle a été formée pour enseigner à cet ordre d'enseignement (secondaire). Clientèle : -quatre groupes en troisième secondaire; Discipline : -Elle enseigne dans la discipline pour laquelle elle a été formée : mathématique.	

Dépassons le cadre purement descriptif et abordons les perceptions des enseignants et leur niveau d'engagement au sein du programme.

4.2.3.1 L'identité et l'engagement professionnel

Pour l'enseignant novice, les débuts en enseignement auront une influence marquante dans le développement de son identité d'enseignant. Dans le cadre de programme, le jeune enseignant est accompagné de mentor et a l'opportunité de participer à des activités de formation reliées à l'insertion professionnelle. Les différentes conceptions relatives à la profession exercent une influence certaine sur la manière d'enseigner. À cet égard, tant celles du mentor et de la mentorée seront présentées ainsi que leur niveau de participation et d'engagement dans la relation mentorale. Ainsi, cette section répond au premier objectif spécifique qui est **d'analyser les impacts du programme quant à l'engagement professionnel des débutants et à la construction de leur identité professionnelle.**

Conception de la profession

Tess situe la conception qu'elle a de la profession en fonction du contexte d'implantation de la réforme au premier cycle du primaire. Elle est consciente qu'elle doit être une

guide, mais avoue également qu'elle doit transmettre des connaissances et des savoir-vivre.

«Hhh!! ((le sujet hésite)), je sais qu'on est supposé être un guide, plus qu'un maître tout ça. Non, non, mais mais c'est un peu...ce qui se dit puis, puis ((le sujet hésite)), mais (.....) je trouve quand même qu'on est là pour :(...) moi ma perception, c'est qu'on est là 60 à 70 % pour transmettre des connaissances quand même» (e1-mré-01-sec, p. 30).

Marilou conçoit la profession en fonction du fait que les parents se dissocient de l'éducation de leur enfant et dans ces conditions, il devient difficile d'obtenir le soutien des parents et la tâche d'enseignement devient plus difficile.

«Aujourd'hui, mon Dieu! il y a eu tellement de changements dans l'enseignement que...! OK! Alors : avant chacun dans la société s'occupait de ses affaires. Les enfants... les parents éduquaient leurs enfants, les enseignants enseignaient, les directeurs travaillaient, les secrétaires faisaient leur job. OK oui peut-être il y a des lacunes... des enfants plus perturbés pour faire travailler le directeur et l'enseignant, mais le parent était toujours derrière l'enseignant. AUJOURD'HUI, C'EST LA FAUTE DE L'ENSEIGNANT, C'EST LA FAUTE DE LA DIRECTION, C'EST LA FAUTE DE L'ÉCOLE! [...] » (e1-mr-01-sec, p. 5).

Elle ajoute cependant qu'elle est bien consciente que l'enseignement est difficile comme profession que plusieurs abandonnent en début de carrière. Tess pose le même regard sur la profession et se donne comme premier défi de terminer son année scolaire en étant contente une journée à la fois. Elle souhaite tout simplement survivre bien qu'elle sache que les quatre premières années sont difficiles à vivre pour les enseignants. Cependant, elle croit aussi que les dix premières années pour un enseignant sont sans doute les meilleures et comme il s'agit d'une deuxième carrière pour elle, elle devrait enseigner ce nombre d'années.

Ce qui fait de Tess une enseignante selon cette dernière, c'est la capacité d'entrer en relation avec les jeunes. « (...) ((rires du sujet)) *D'être capable d'entrer en relation avec les jeunes là, les élèves tout ça. Donc on réussit à devenir enseignant par ça. Mais : qu'est-ce qui fait de moi un enseignant ?*» (e1-mré-01-sec, p. 14). Pour le mentor de Marilou, il s'agit aussi d'une forme de relation à l'enfant, mais par l'entremise de son apprentissage.

«Ben moi j'ai toujours aimé montrer, et puis moi quand j'étais toute petite je faisais de la musique, et puis là on est arrivé de la pratique à la théorie et puis je ne comprenais pas « do ré mi... » et un moment donné ça a cliqué et puis je n'ai pas dit un mot! J'ai juste reculé à peine et me dire : « je viens de comprendre! », et puis mon prof m'a vue, et sans que je dise un mot, mon prof m'a dit : « je pense que Marilou vient de comprendre comment ça fonctionne! », et puis j'étais tellement contente là, qu'il le reconnaît. Ça ça m'a tellement marquée là que j'ai dit : « moi je veux être comme elle, je veux reconnaître dans mes élèves s'ils sont capables ou s'ils ne sont pas capables! » pis s'ils sont capables=coup de claquette dans le dos, et puis s'ils ne sont pas capables coup de pied! On les aide!

On fait tout ce qui est dans mes moyens pour les aider; fa que je pense que c'est ça qui fait que je suis une enseignante!» (e1-mr-01-sec, p. 15).

Quant aux aspects valorisants associés à la profession, notons que le discours de Tess inclut une certaine appréciation des élèves tandis que cet élément est absent chez le mentor. Si les deux font référence à la valorisation d'être en relation et de pouvoir faire apprendre un élève, notons que le mentor indique également aimer la préparation de cours et l'enseignement.

ASPECTS VALORISANTS DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ (P. 14)	MENTOR (P. 7)
1) faire apprendre et progresser les enfants;	1) le fil conducteur entre elle et l'élève;
2) être respecté;	2) préparation de cours;
3) être aimé;	3) l'enseignement
4) la relation avec les élèves;	

Tess résume simplement ce qu'est enseigner en rappelant que le rôle d'enseignant c'est de transmettre des connaissances, des savoir-agir et savoir-faire puis d'être un modèle et une référence pour les jeunes. Elle compare même le rôle des parents au rôle de l'enseignant dans la construction de l'identité du jeune.

« [...] Donc, on est là pour qu'eux se fassent une identité propre à eux. C'est sûr que nous c'est via notre matière parce que c'est ce qu'on a à transmettre et nous en maths, c'est très : ça semble un peu plus rigide que d'autres matières. Mais, comme toute chose, si on a l'air passionné, même si les élèves ne le sont pas ou qu'ils ne le deviendront pas, parce qu'il faut être respectueux de la chose... puis avoir un certain modèle, de s'identifier à la personne...» (e1-mré-01-sec, p. 14).

De plus, elle estime de ne pas être sévère, mais penser que les élèves la considèrent ainsi. Enseigner pour son mentor ça revient à dire que la tâche n'est pas simple et même qu'elle est hétéroclite : « [...] Enseigner pour moi mon Dieu C'EST QUELQUE CHOSE! [...]» (e1-mr-01-sec, p. 15) c'est faire apprendre, c'est aimer les enfants, c'est les faire progresser, les motiver, les chicaner, c'est différencier les approches, c'est les rendre fiers.

Du côté des facteurs rendant l'enseignement plus difficile, plusieurs différences apparaissent au sein de la dyade. Tess éprouve davantage de problèmes à accepter qu'il y ait un écart entre ses attentes (bon comportement des élèves, appréciation des activités) et ce qui se déroule en classe (mauvais comportement, dévalorisation de certaines leçons).

ASPECTS DIFFICILES DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ (P.14-15)	MENTOR (P.6)
-bien gérer ses attentes en regard de l'apprentissage souhaité des élèves et de leur degré d'appréciation des activités proposées; -ne pas s'attribuer toutes les responsabilités des difficultés.	-intégrer et préparer les cours en contexte d'intégration des EHDAA; -varier discipline versus dynamique de groupe; -manquer de collaboration de la part des parents; -s'adapter aux autres enseignants en fonction de l'atmosphère syndicale et patronale (réforme, intégration EHDAA); -se dissocier de l'éducation de ses enfants; -perdre de l'autonomie professionnelle;

Tess demeure constante dans son discours puisqu'à la fin du programme, elle cible certaines difficultés vécues en cours d'année et la gestion des attentes réapparaît pour expliquer les moments plus difficiles. *«Il y a beaucoup de fois où est-ce qu'on est déçu, où on est comme «à terre» et... je ne dirais pas «les downs» c'est déjà à terre, mais qu'on est comme déprimé. Mais moi je trouve toujours que c'est parce que, moi, je veux plus que les élèves et ce qui me déprime, c'est parce que les élèves me déçoivent. Tu leur dis: «On va faire quelque chose de super intéressant» et c'est comme «c'est plate!»»* (entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 15). Tess est bien consciente qu'en début d'enseignement, elle a idéalisé quelque peu le comportement des élèves. D'ailleurs, la gestion des attentes vis-à-vis les élèves reste un défi pour Tess dans l'avenir. Un exemple, adapter ses attentes en fonction des différences chez les élèves :

«Oui, mais je pense que c'est moins pire. C'est-à-dire que moi j'espère toujours beaucoup pour les élèves, mais c'est comme... Il faut plus les prendre où est-ce qu'ils sont et s'assurer qu'ils s'améliorent. Parce que nous, on voit ça comme : tout le monde devrait passer de là, à aller là. Mais non! Non, celui qui part de là il va juste... Que tout le monde fasse un pas, peu importe où est-ce que tu es. Alors que nous autres on veut toujours qu'ils soient tous égaux à la fin et tous bons.» (entrevue2-Rap-dy3-pri, p. 19).

Quant à Marilou, elle fait référence à plusieurs aspects liés aux changements survenus dans la profession depuis son arrivée. Elle considère que la profession est difficile à exercer. *«C'est dur concrètement, c'est dur psychologiquement.»* (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 11).

Tess hésite quant à savoir si elle répondrait les mêmes aspects difficiles de la profession d'ici 5 ans. Elle ne sait pas. Le mentor voit difficilement comment il pourra enseigner le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) dans les conditions où les classes restent nombreuses et composées de plusieurs élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportement :

«AH! Mon Dieu! La clientèle est de plus en plus difficile, et avec la réforme, c'est l'élève qui est au milieu de son apprentissage, mais s'ils nous incluent des handicapés, des EHDAA, des élèves tannants, je me demande comment l'élève

qui est dans la lune, le lunatique là va être au centre de son travail? Tsé, il n'est pas là là, il est dans la lune, alors tsé à 33=34 par groupe je suis un peu inquiète, je suis inquiète de ne pas faire ce que le gouvernement nous demande de faire! Je ne suis pas inquiète de moi là! mais je suis inquiète dans le sens= dans le fond j'aimerais moi ça faire ce que le gouvernement me demande, MAIS ÉCOUTE, REGARDE CE QUE J'AI DANS MA CLASSE! j'ai 35. il y en a cinq qui sont hyperactifs, trois lunatiques, une : /deux la Tourette, écoute, c'est vrai ce que je te dis là là!» (e1-mr-01-sec, p. 16).

La conception de l'éducation de Marilou est basée sur les changements survenus dans le milieu scolaire depuis les dernières années. Bien que le mentor enseigne depuis quinze ans, sa préoccupation de bien répondre aux objectifs du ministère de l'Éducation, du loisir et des sports est tout de même présente. Or, elle s'inquiète à savoir si les conditions en place vont lui permettre de le faire. Quant à sa mentorée, elle a survécu à cette première année d'enseignement et s'estime satisfaite. Elle aimerait obtenir la même tâche l'an prochain, dans la même école puisque l'attitude et le comportement de ses collègues ont facilité son insertion professionnelle et ont permis qu'elle vive une belle expérience d'enseignement.

Participation au programme de mentorat

Au départ, Tess s'est impliquée pour vivre une meilleure insertion professionnelle en quelque sorte comme elle le laisse entendre : *«Moi c'est pour améliorer ma vie à moi là!»* (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 80). Le peu de contacts entre Marilou et Tess fait dire au mentor que son investissement reste décevant en fonction de ce qu'elle aurait espéré.

«Euh :... ben moi, qu'est-ce que ça signifie d'être impliquée? [ben tout à l'heure vous disiez ben moi j'ai reçu donc je voulais donner...] oui, dans le programme en tant que tel euh : ça me fait plaisir c'est sûr, mais c'est tout. Je ne vois pas... ((rires du S.)) ben moi je m'attendais plus à l'aider et plus que ça pour tous les facteurs que j'ai dit l'éloignement, C'EST BEN BEN PLATE! Je n'ai pas l'impression de l'aider.» (e1-mr-01-sec, p. 13).

«Ça n'a servi à rien à Tess, ça ne m'a rien servi. Moi, je n'ai pas l'impression de l'avoir: «Wow! Coachée, aidée, mentorée!» Non, pas Tess. Pas cette personne-là.» (entrevue2-Rap-dy3, sec, p. 80).

La perception de la mentorée va également dans le même sens.

«(...) Bien : on ne s'est pas beaucoup impliqué là, jusqu'à maintenant. J'aurais des difficultés à évaluer là. Lorsqu'on s'est réuni, c'est très intéressant et très pertinent, et tout ce qu'on s'est dit c'est correct.» (e1-mré-01-sec, p. 13).

Marilou semble avoir une perception moins positive de l'impact que peut avoir eu le programme sur l'insertion professionnelle de la mentorée.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée évalue comme <i>important</i> l'impact de la participation au programme de mentorat quant à son insertion professionnelle tandis que le mentor estime cet impact comme <i>peu important</i> . La mentorée ajoute «Aide à se sentir intégrée au groupe d'enseignants.»

Le tableau suivant montre que les enseignants de la dyade ont été présents lors de toutes les rencontres de mentorat.

RENCONTRES DU PROGRAMME DE MENTORAT	TESS MENTORÉE	MARILOU MENTOR
<u>PREMIER CONTACT :</u> ATTENTES DU MENTORAT, RÔLES RESPECTIFS ET RÉSOLUTION DE PROBLÈME	X	X
<u>ANALYSE DE PRATIQUES :</u> RÉSOLUTIONS DE PROBLÈMES	X	X
BILAN	X	X

De manière globale Marilou évalue que l'encadrement du programme permet d'aider les nouveaux enseignants à s'intégrer et de ce point de vue, le programme apparaît positif.

Dans le même ordre d'idées, le programme de mentorat proposait aux enseignants de se donner des objectifs professionnels, mais Marilou ne l'a pas fait. Elle mentionne d'ailleurs qu'elle n'était pas tout à fait à l'aise avec un programme aussi structuré.

«Non plus, moi mon patron venait me voir et il dit il me semble que tu serais bonne et je lui dis « OK », mais c'est ça moi je ne m'attendais pas à ce que ça soit aussi structuré [...]» (e1-mr-01-sec, p. 14).

L'objectif de travail déterminé par le mentoré concerne la gestion de classe.

« (.....) Moi je dirai, (...), plus de travailler la gestion de classe (...). Parce qu'on va toujours avoir des élèves difficiles dans des groupes. Et qu'au niveau des moyens je pense que ça fonctionne bien quand même. Donc, (..) c'est ça que j'aimerais quand même.» (e1-mré-01-sec, p. 13).

À cet égard, la question de la gestion de classe a souvent été abordée en fonction de problématiques particulières à certains mentorés. Poursuivons avec le thème suivant qui touche les rôles et l'engagement de la dyade au sein du programme.

Rôles et engagement professionnel

Le mentorat nécessite l'établissement d'une relation d'accompagnement professionnel entre le novice et l'enseignant expert où chacun adopte des comportements et s'investit différemment. De ce point de vue, le mentorat permet une meilleure insertion professionnelle pour le jeune enseignant qui débute et exerce une certaine influence sur son enseignement. Ainsi, à partir de ses conceptions respectives, une relation mentorale se développe et permet aussi au novice de développer son identité professionnelle.

▪ **Perceptions sur le rôle de mentor et engagement professionnel**

Le contexte actuel de l'éducation permettrait selon Marilou de pouvoir exercer le rôle d'enseignant associé auprès du personnel N.L.Q. en les supportant et les accompagnant quotidiennement. Tess perçoit plutôt que certains des rôles des enseignants associés sont de former, de conseiller mais cela dans un but d'évaluation contrairement au rôle du mentor.

Interrogée sur son rôle, Marilou réfère spontanément à ce qu'elle s'attend de Tess, c'est-à-dire l'écouter lui partager ses difficultés et l'aider à résoudre ses problèmes. Elle la voit aussi comme le mentoré du type acheteur (APPENDICE X), c'est-à-dire comme une conseillère qui écoute et pose des questions pour l'amener à trouver des solutions et en dernier recours, lui proposer des choses qu'elle pourra essayer.

Perceptions sur le rôle de mentor **selon le mentor**

- «écouter» (p. 35);
- «l'aider à résoudre ses problèmes» (p. 35);
- volet gestion de classe, discipline (p. 35)
- rôle du vendeur (p. 38) :

Rôle de l'acheteur tiré de la formation sur les habiletés de communication :

«Euh... je pense que c'est ça qui fait un bon mentor... je vois le mentor comme étant une caissière qui attend le gars qui achète, ben je n'irai pas en avant pour lui demander de l'acheter, je sais qu'il va l'acheter et qu'il viendra me payer, tsé, je me vois de même parce que je ne peux pas... en plus que c'est nouveau pour la personne l'enseignement je ne veux pas tout le temps être sur son dos et tatatatata j'en veux pas qu'il se sente supervisé tout le temps et pis moi je serai incapable.» (entrevue1-Rap-dy2-pri, p. 38).

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 103p.

Le mentor se perçoit comme devant soutenir le mentoré et lui vendre ce qu'il lui faut pour surmonter ses difficultés. Le mentoré s'attend à se faire conseiller par le mentor mais également à ce que ce dernier l'amène à réfléchir sur sa pratique pour trouver en partie des solutions à ces problèmes. À cet égard, un mentor devrait intervenir au niveau des attentes que se fait le mentoré quant à la réussite de ses élèves.

«De prévenir aussi un tout petit peu sté non, si on pense pouvoir avoir une classe où il n’y aura aucun échec, de tout de suite dire ben non ça existe pas, ben ça existe pas, ben c’est à peu près impossible et de pas s’en culpabiliser ou des choses comme ça, mais c’est quelqu’un qui va beaucoup écouter et, et pouvoir donner le, poser la question qui fait avancer un tout petit peu là. Donc, moi c’est ça le rôle du mentor que je cherche dans le fond.» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 42).

Cependant, la mentorée souligne d’ailleurs qu’elle doit s’approprier les trucs ou les conseils avant de les mettre en application.

Perceptions sur le rôle de mentor selon le mentoré

- «un conseiller» (p. 32);
- comparaison : mentor (psychologue); mentoré (patient) (p. 32);
- poser des questions pour amener l’autre à trouver la solution (p. 32);
- suggérer d’essayer des choses (p. 32);
- confronter les attentes de l’enseignant à la réalité (p. 32);

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 91p.

L’utilisation du questionnaire dans le cadre de la recherche a permis de connaître les rôles déclarés comme ayant été exercés par la dyade. Le tableau ci-dessous présente les perceptions convergentes et divergentes de la dyade. Les enseignants ont sensiblement les mêmes perceptions concernant les rôles joués par le mentor. Les désaccords sont la plupart du temps marqués par le mentor qui juge ne pas avoir joué ce rôle. D’ailleurs, ce constat revient lors de l’entrevue :

Le mentor évalue ne pas avoir joué un rôle de mentor :

«Mes attentes =j’aurais peut-être dû lui dire que j’aime beaucoup quand elle vient vers moi =quand elle me parle=quand elle me pose des questions parce qu’elle ne le fait pas. Donc, je n’ai pas l’impression qu’elle a besoin de moi.» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 37).

«Avec Tess, je n’en ai pas de rôle! Je ne ressens pas... je n’ai pas le sentiment que je l’aide. Donc, je n’ai pas de rôle!» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 37).

«Mais moi, Tess, c’est une femme adulte. Elle a deux enfants. Elle n’avait pas besoin que je lui dise comment planifier, comment faire ci... Tu sais, puis en plus, elle n’avait pas besoin d’aide psychologique ou personnelle comme j’aurais voulu lui donner. Elle l’avait déjà le bagage. Donc, avec ces deux facteurs-là, ça fait que je n’ai pas pu répondre moi aux exigences du comité ou des formations mais...» (entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 39).

Sinon, selon le questionnaire, trois rôles n’ont pas été exercés par le mentor : donner des informations sur le milieu, enseigner ou fixer des objectifs.

La triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) permet que les rôles déclarés comme ayant été exercés (questionnaire) et les responsabilités assumées par le

mentor (entrevues, rencontre travail) soient comparés (APPENDICE XI). De manière générale, il y a concordance entre les rôles déclarés et exercés pour cette dyade.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE³⁰	Oui		Non	
	Mentoré	Mentor	Mentoré	Mentor
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;	X			X Absente
B) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tout genre sur le milieu scolaire d'accueil;			X	X
C) Enseigner au mentoré;			X	X
D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;			X	X
E) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu;			X	X
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;	X			X
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré ;			X	X
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves;			X	X
I) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;	X	X		
J) Donner de la rétroaction constructive;	X	X		
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;	X	X		
L) Rassurer le mentoré;	X	X		
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré;	X			X
N) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;			X	X
O) Accorder une disponibilité au mentoré;	X	X		X
P) Écouter le mentoré;	X	X		
Q) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit	X	X		
R) Accompagner et guider le mentoré;	X			X
S) Transmettre ses savoirs et connaissances;	X	X		
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et	X	X		

³⁰ Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE ³⁰	Oui		Non	
	Mentoré	Mentor	Mentoré	Mentor
	rassurant;			
U) Valider les idées du mentoré;	X	X		
V) Cibler les forces du mentoré;	X	X		X
W) Encourager une pensée réflexive.	X	X		
Autres				

Tout d'abord, concernant les divergences de perceptions quant à certains rôles, signalons qu'il s'agit plus souvent du mentor qui estime ne pas avoir joué ces rôles. D'abord, Marilou n'a pu **accueillir** Tess, car elle était absente en début d'année scolaire. De plus, elle indique ne pas avoir favorisé l'avancement du mentoré dans le milieu scolaire sans apporter de précision supplémentaire. Ensuite, la dernière divergence apparaît à propos de la **fréquence de la communication** avec le mentoré. Le mentor va même jusqu'à avancer que la mentorée aurait dû exiger un mentor disponible. Si Marilou insiste sur l'importance de **respecter certains non-dits** à l'intérieur du milieu scolaire, rien ne nous laisse croire toutefois qu'elle en fait part à Tess.

Dans un autre ordre d'idées, il apparaît que le mentor a **écouté et soutenu moralement** la mentorée et cela s'inscrit d'ailleurs dans le type de relation d'aide qu'il est habitué de vivre.

«Moi je travaille plus le côté émotif, personnel, comment tu te sens, penses-tu que tu vas le refaire? tu pense-tu qu'est ce que tu aurais pu faire d'autre? Je suis plus côté maternel, personnel que théorique. À 33 on fait ça =s'ils sont juste 31 on fait autre chose! NON! Alors dans la collaboration je m'attends plus côté personnel que théorique.» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 45).

Elle l'a soutenue notamment en regard de son sentiment de compétence quant à son enseignement.

«Rosalie, Rosalie, Rosalie... Non mais tu sais... Non, c'est ça, on apprend là-dedans. Regarde, moi ça fait 16 ans que j'enseigne et je te comprends très bien. Ça ce n'est pas «être un bon prof égal les élèves travaillent en silence, sans rouspéter.» Ce n'est pas être un bon prof.» (rencontre travail1-Rap-dy3-sec, p. 48).

Cependant, le soutien a été minime en regard de ses attentes et du niveau perçu des besoins de Tess.

«Non parce que Tess elle n'était pas confrontée avec ce genre de réalité, ce genre de problème-là. Tess, dans sa famille, ils sont enseignants. Elle a des enfants qui vont à l'école, donc elle connaît... Elle sait de quoi il en ressort du

côté choc culturel de l'enseignement. Moi, je fais référence.... Non, elle n'avait pas besoin de ce service-là, si on peut dire ça comme ça. Elle c'était plutôt la seule... Moi, dans ma tête, j'ai trouvé qu'elle se cherchait des problèmes pour que je puisse l'aider à résoudre, plus que:«Ah, là, Marie, j'ai vraiment un problème!» C'est arrivé une fois qu'elle m'a pris à brûle-pourpoint dans le corridor et elle m'a dit : «Là, là, j'ai un problème. Ça presse, parce que je rencontre telle personne et je ne sais pas comment m'en sortir.» Ça, ça m'a fait plaisir. Mais moi, c'est comme ça que j'aime ça.» (entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 46).

Les propos de Tess montrent qu'elle avait peu de besoins et réussissait à les combler à travers des échanges entre collègues. *«Mais moi, c'est sûr qu'on aurait pu plus se voir et plus échanger, mais je ne suis pas sûre que j'en aurais eu besoin vraiment plus, parce que moi, à un moment donné... J'avais quand même beaucoup d'écoute et d'échanges autour.»* (entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 49). Malgré cela, le mentor semble avoir **accepté les idées** de la mentorée avec **ouverture**, avoir **transmis ses connaissances** et même **validé** certaines de ses idées. Parmi les **forces ciblées**, Marilou indique que sa mentorée en son absence s'est tournée vers d'autres personnes pour obtenir de l'aide. *«Puis Tess était très autonome. Elle est allée chercher, pendant que je n'étais pas là justement, elle est allée chercher l'aide ailleurs.»* (entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 53). Elle apprend également de ses erreurs.

Enfin, la dyade s'entend sur le fait que certains rôles du mentor n'ont pas été joués comme d'informer sur les normes et les tabous du milieu scolaire, de planifier et animer les rencontres, d'enseigner ou encore de fixer des objectifs à atteindre avec le mentoré.

En résumé, la vision du mentoré sur la profession s'explique par son manque d'expérience tandis que celle du mentor se comprend en fonction des changements survenus dans la profession depuis ses débuts. Puis, il semble que le lien entre les élèves et la perspective d'intervenir dans au niveau du développement de l'enfant les définit comme enseignante. Si les difficultés du mentoré relèvent davantage d'aspects propres aux novices comme le choc de la réalité (attentes vis-à-vis réalité), les difficultés énoncées par le mentor touchent toute la tâche enseignante. Comme la mentorée visait de s'améliorer, celle-ci évalue devoir encore se développer tandis que le mentor juge que le mentoré n'a pas réellement de problème, donc peu de choses à améliorer sans doute.

▪ **Perception du rôle de mentoré et engagement professionnel**

La perception du rôle de mentoré selon Tess comporte deux aspects : le premier est «d'oser aller exposer ses problèmes» et le second est «d'avoir l'obligation d'essayer les solutions proposées» (e1-mré-01-sec, p. 34). Elle souligne cependant l'importance de se référer à des solutions compatibles avec elle-même.

«Ben pour être un bon mentoré là je pense qu'il faut le vouloir, se faire aider, pis même si ce n'est pas de l'aide que tu reçois =c'est juste une confirmation de ce que hhh... «Mentor j'ai fait ça comme ça c'est-tu correct?» même si c'est juste ça mais c'est juste de la volonté, la volonté de savoir pour ne pas se tromper ou

d'assumer qu'on fait une expérience et qu'on se trompe, et puis on commence pas, tsé!» (entrevue1-Rap-dy3-pri, p. 40).

Des données provenant de différents outils de collecte de données (entrevues, rencontre de travail, questionnaire) permettent de trianguler les données quant aux rôles joués par le mentoré (APPENDICE XII). Voici d'ailleurs les rôles reconnus par le mentoré comme ayant été exercés. Parmi l'ensemble des rôles, Tess dit être capable d'identifier ses besoins, forces, faiblesses puis de faire part de ses difficultés, de poser des questions, demander de l'aide et appliquer les conseils. Toutefois, cette dernière nous dit ne pas avoir pris d'initiative ou chercher des outils pour son développement ou encore analyser sa pratique.

RÔLES EXERCÉS PAR TESS (QUESTIONNAIRE)	
A) Identifier ses besoins;	G) Faire part de ses difficultés;
B) Identifier ses forces et ses faiblesses;	H) Poser des questions;
C) Prendre des initiatives;	I) Demander de l'aide, des conseils;
D) Chercher des outils pour son développement professionnel;	J) Profiter de l'expérience du mentor;
E) Proposer des solutions aux problèmes;	K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.
F) Analyser sa pratique;	

Dans un premier temps, la mentorée dit faire part de ses **besoins** mais le discours de son mentor montre l'inverse. Peut-être identifiait-elle ses besoins à d'autres collègues.

«Mais sinon, les stratégies c'est que j'allais vers elle. Mais c'est moi qui avais comme besoin d'y donner de l'aide! Ça fait que tu sais, je me suis forcée à... Au début j'ai trouvé ça dur qu'elle ne vienne pas vers moi parce que je ne pouvais pas lui donner de l'aide. Puis j'étais frustrée parce que j'aime donner de l'aide. Mais pas par dépit ou parce que les autres en avaient besoin .Ça fait que la stratégie, c'est que j'ai arrêté moi, de me rendre à elle pour vérifier si elle venait se rendre à moi. Elle s'est rendue à moi quelques fois mais...» (entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 49).

Les sujets abordés avec son mentor touchent la gestion de classe, le cas de certains élèves difficiles, les attentes comme enseignants novices et le contact avec les parents. Selon les informations fournies à la fois par le mentor et le mentoré, Tess **demande de l'aide et pose davantage de questions** à ses collègues autour qui enseignent aux mêmes élèves. Elle travaille même en collaboration avec un autre enseignant pour la planification des cours. La mentorée évalue d'ailleurs prendre des initiatives et à cet égard, son mentor souligne qu'elle a même consulté la direction pour des cas se rapportant à cet ordre décisionnel. De plus, elle déclare **chercher des outils pour son développement professionnel** mais aucune précision n'est apportée sur ces outils. Toutefois, elle croit qu'une de ses **forces** est de bien planifier et à cet égard, notons que son cahier de planification est largement inspiré de celui de son mentor. Du côté des **difficultés**, si la mentorée juge les exprimer, son mentor évalue recevoir peu de ses confidences. Elle

souligne toutefois à plusieurs reprises l'importance d'exulter les problèmes vécus avant de se pencher sur les solutions à envisager. Les conseils venant du mentor que la mentorée a choisi de **mettre en application** correspondaient à ce qu'elle se sentait à l'aise de faire.

« moi, je ne suis pas du genre, bon: «Il y a une élève qui fait ça..» et puis là si elle me dit ou n'importe qui me dirait: «O.K. tu vas essayer ça ça ça» et puis le lendemain je l'applique et... Les recettes comme ça, moi il faut que je les digère moi-même parce que, à un moment donné, et puis moi je suis lente à digérer, à un moment donné je ne suis comme pas à l'aise... Une chose que Marilou m'a dit qu'elle, elle faisait: au lieu de toujours sortir les élèves et tout ça, c'était à la fin du cours: «Toi, toi, toi, tu n'as pas travaillé, prochain cours: copie, cinquante fois. Sinon tu ne rentres pas au cours.» Bon je ((???) en silence, ça prend ça pour réintégrer le cours. Bon, je l'ai fait ça, mais je l'ai fait après que j'aie été à l'aise de le faire et que je me suis dit: «Bon, il faut que je fasse le suivi là-dessus. S'il ne rentre pas au cours, il faut que je sois prête à le sortir aussi.» (entrevue2-Rapdy3-sec, p. 35).

Or, le mentor ne reçoit pas de rétroaction sur **l'application des ces conseils**.

En résumé, les idéaux qu'entretient la mentorée sur la profession (réussite de tous les élèves, appréciation de tous les cours par les élèves) se déconstruisent à travers la réalité vécue en classe. C'est cet aspect précis qui touche le plus la mentorée. À ce propos, le mentor se veut rassurant auprès de la mentorée en lui disant que la compétence d'un enseignant ne peut se juger selon le comportement des élèves en classe. Dans un autre domaine, Tess semblait accorder une place plus importante quant au développement professionnel dans la relation mentorale tandis que le mentor ne visait pas intervenir à ce niveau.

4.2.3.2 Transfert des apprentissages

La section du transfert des apprentissages répond au deuxième objectif spécifique qui correspond à **l'analyse quant au transfert des apprentissages de la formation initiale à la pratique en classe et quant au réinvestissement des contenus des formations offertes dans le cadre du programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement**.

Transfert des connaissances de la formation initiale vers la pratique

Tout d'abord, il ne fait aucun doute pour Tess selon son discours que les savoirs relatifs à la pédagogie qu'ils soient produits par la recherche ou dispensés en formation initiale, ne valent rien puisqu'ils sont déconnectés de la réalité. Elle fait surtout référence à la gestion de classe.

«Moi je dirais, il y a deux choses là-dedans. Et les recherches au niveau éducation, pédagogie tout ça là, (..) non. Parce que la formation à l'université, la chose qui est la plus déplorable, en fait c'est ce qu'on appelait tous les cours que nous on appelait les cours d'éducation, les cours d'éducation. Donc, Gestion de classe à l'université là, c'est moins zéro, moins que zéro. Tout ce qui est réalité

de classe ou au niveau hhh (...), c'est c'est très très loin, puis je: jamais perçu, suite à ma formation qu'il y avait des avancés et qu'on en bénéficiait.» (entrevue1-Rap-dy3, p. 57).

Toutefois, elle considère que toutes les connaissances didactiques apprises lui ont été et sont utiles.

«Mais, aussi dans nos cours de didactique, on a construit des activités dans les séquences d'apprentissage sur plusieurs périodes, donc dans mon cours on peut toujours réutiliser ça après là. Parce que moi quand j'introduis mon algèbre, je l'introduis comme le prof me l'a fait faire à l'université nous étant étudiants là, et en enseignant on fait la même chose tout ça. Donc, c'est une situation d'apprentissage, on a fait tout ça. Moi je trouve que...J'ai apporté mes notes de cours hier pour pouvoir en parler à mes élèves. Donc, tous mes cours j'en rassemble des parties.» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 59).

Selon Tess, pour offrir une meilleure formation initiale il faudrait que les étudiants soient mieux formés quant aux techniques d'intervention avec les élèves difficiles par des cours plus pertinents en gestion de classe et qu'ils puissent observer après avoir connu des expériences en enseignement. Quoiqu'elle croit que la gestion de classe ne s'apprend pas sur les bancs d'école. Dans le même ordre d'idées, les cours sur la gestion de classe devraient se dérouler entre le deuxième et quatrième stage. De son côté, Marilou juge que les étudiants devraient être davantage formés et confrontés à la difficulté psychologique du métier pour éviter de vivre le choc avec la réalité lors de l'insertion professionnelle. *«Aujourd'hui un enfant de 23 ans est beaucoup moins mature que v'là dix ans= que v'là 20 ans fa que c'est quelque chose, le côté émotif c'est quelque chose!» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 11).* Les seuls souvenirs de Marilou concernant sa formation sont qu'elle était vraiment théorique. Il est clair pour Marilou que la formation ne peut pas remplacer les stages ou l'enseignement où l'apprentissage de la profession est réellement possible.

«Mais on ne peut pas croire quand on ne l'a pas vécu! On aurait toutes les formations du monde, on ne peut les comprendre qu'après les avoir vécues. Moi j'ai entendu quelqu'un d'autre, et moi je disais :« moi j'étais comme ça!» à l'université, le cognitif... j'étais capable de comprendre, mais une fois rendue en classe OH MON DIEU! Il faut être dedans pour comprendre, pour changer, pour améliorer notre travail, et puis ça ce n'est pas donné à tous les jeunes qui finissent leur bacc à 23 ans là». (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 55).

Concernant la formation initiale, Marilou ajoute que certaines informations données à l'université s'avèrent fausses, notamment en ce qui a trait aux devoirs.

Transfert des connaissances de la formation continue vers la pratique

Tout d'abord, d'un côté Marilou le mentor a reçu des formations et de l'autre côté, la mentorée Tess également. Débutons avec Marilou qui a suivi deux formations. En ce qui concerne les habiletés de communication, elle évalue que dans le «feu» de l'action, il devient impossible de tenir compte de ces aspects. Puis, pour ce qui est des compétences

professionnelles, notons que sa participation dans la formation a été largement inspirée des problèmes vécus par sa mentorée.

ATELIERS DE FORMATIONS POUR LES MENTORS	PARTICIPATION DE MARILOU, MENTOR
HABILETÉ DE COMMUNICATION	X
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	X -Elle joue la mentorée dans le scénario d'équipe (le scénario correspond à une des problématiques de sa mentorée);

En fin de parcours, Marilou considère que les informations données de manière générale pour la commission scolaire étaient très aidantes pour l'encadrement du mentoré. Elle soutient cependant que les formations devraient s'adresser autant aux mentors qu'aux mentorés. Toutefois, l'encadrement proposé par la commission scolaire diffère nettement de l'idée qu'elle s'était fait du mentorat. Le mentorat, comme elle le conçoit, s'attarde davantage aux émotions vécues par le mentoré qu'à son développement professionnel, qui du reste, viendra avec l'expérience.

«Bien, moi je suis plus côté, comme je l'ai déjà dit, personnel, psychologique de la personne qui s'en vient dans l'enseignement, parce que c'est comme un saut dans un monde différent de ce qu'on vit. On ne pense pas comme les autres. Je veux dire, on travaille avec des enfants, avec la psychologie des adolescents et on pense à des choses constamment en temps qu'enseignante, qui est différente de ce qu'on pensait ou de ce qu'on croyait quand on étudiait pour devenir enseignante. Donc, il y a comme un choc culturel, si je peux dire. Donc moi j'étais plus axée vers le choc culturel que vers la.... gestion de classe, tu sais les trucs matériels, physiques d'un enseignant. Ça, ça vient avec l'expérience. Mais le choc culturel, des fois je me dis c'est peut-être ça qui fait décrocher les jeunes enseignants, même des stages. Je peux répéter ce que j'ai dit: j'ai eu un stagiaire qui enseignait les maths, puis il pleurait parce que les élèves n'apprenaient pas assez vite. Parce que lui, dans son schéma à lui, l'enseignement, c'est comme ce que lui a vécu. Le choc culturel, il n'a pas passé au travers, donc il a abandonné. Donc, j'étais plus axée vers ça.» (entrevue2-Rap-dy3, sec, p. 65).

Marilou sait que des formations se donnent pour le personnel non légalement qualifié (N.L.Q.) mais semble ignorer qu'elles sont également ouvertes aux nouveaux enseignants. D'ailleurs, elle ignore si Tess a suivi des formations. Voici les formations suivies par Tess :

FORMATIONS COLLECTIVES	PARTICIPATION DE TESS, MENTORÉE
RENCONTRE DE PARENTS	Absente
GESTION DE CLASSE	X
STYLES D'APPRENTISSAGE	Absente
TECHNIQUES D'INTERVENTION	Absente

La première formation dont discute Tess a été dispensée en dehors du programme d’insertion professionnelle et concerne l’évaluation dans le cadre de réforme en mathématique. Les apprentissages réalisés rejoignent le côté administratif des évaluations (nbre, type, %, bilan). Par la suite, elle revient sur la formation à laquelle elle a assisté en gestion de classe en la comparant à la formation reçue à ce sujet en formation initiale :

Gestion de classe



«*Donc, ce n’était pas extraordinaire parce que ça ressemblait beaucoup, je pense, de mémoire, ça ressemblait beaucoup à ce qu’ils nous font faire en gestion de classe à l’université. Donc, on avait plus l’impression que c’était un cours d’université et je dirais que quand on a une classe et qu’on a de la gestion à faire, ce qui est intéressant c’est d’avoir des moyens d’intervention auprès de problèmes. [...] Même si je me souviens très bien d’avoir dit que la personne qui le donnait était quand même très intéressante là. C’était quelqu’un qui ne donnait pas des solutions, par miracle, où il sait tout quoi faire. Mais... Ce n’était pas si extraordinaire que ça.*»
(entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 62).

En ce qui concerne le programme de mentorat, Tess est convaincue qu’il devrait être offert à tout enseignant qui débute ou change de milieu pour éviter de vivre de l’isolement. De plus, elle croit que l’utilisation de la résolution de problèmes peut s’avérer utile. C’est peut-être dans cette optique qu’elle répond que les formations reçues correspondaient à ses besoins puisque précédemment elle semblait ne rien retirer de la formation suivie en gestion de classe. Le mentor, de son côté, est plutôt incertain que les formations suivies correspondaient aux besoins de Tess. Ensuite, tous deux identifient respectivement les formations suivies comme importantes en regard de leur rôle dans la dyade, mais aussi la technique de résolution de problème ou encore d’analyse de pratiques apprises dans le cadre des rencontres de mentorat. Or, pour Tess, la problématique spécifique du novice traitée en résolution de problème ne lui a rien apporté.

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)			
1)	La mentorée est <i>d’accord</i> pour dire que la formation reçue correspondait aux besoins du mentoré. Le mentor est <i>incertain</i> pour dire que la formation reçue correspondait aux besoins du mentoré.		
2)	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> La mentorée identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentoré : -Résolution de problèmes; -Gestion de classe; -Analyse de pratiques; -Techniques d’intervention </td> <td style="width: 50%;"> Le mentor mentoré identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentor : -Habilités de communication; -Résolution de problèmes; -Compétences professionnelles; -Analyse de pratique </td> </tr> </table>	La mentorée identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentoré : -Résolution de problèmes; -Gestion de classe; -Analyse de pratiques; -Techniques d’intervention	Le mentor mentoré identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentor : -Habilités de communication; -Résolution de problèmes; -Compétences professionnelles; -Analyse de pratique
La mentorée identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentoré : -Résolution de problèmes; -Gestion de classe; -Analyse de pratiques; -Techniques d’intervention	Le mentor mentoré identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentor : -Habilités de communication; -Résolution de problèmes; -Compétences professionnelles; -Analyse de pratique		

	AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)

Transfert des connaissances faites auprès du mentor vers la pratique

Le questionnaire permet de comparer le niveau de satisfaction de la dyade quant à la possibilité de réutiliser les apprentissages faits en formation. Marilou juge l'influence des formations et du mentorat de manière moins importante que Tess. Est-ce étonnant en considérant que cette dernière avait une tout autre conception de la relation d'aide dans le cadre du mentorat? Pour elle, elle croyait accompagner le mentoré à travers le choc culturel vécu en enseignement à travers les relations avec les élèves, les enseignants, etc. Au lieu de cet accompagnement, le côté école, classe et compétence de l'enseignant étaient au premier plan.

	AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)
1)	La mentorée est <i>d'accord</i> avec le fait que la participation au programme de mentorat lui a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année tandis que le mentor est <i>incertain</i> . Il ajoute « <i>peut-être au moins une.</i> ».
2)	La mentorée est <i>d'accord</i> que la participation au programme de mentorat a eu un impact l'enseignement du mentoré tandis que le mentor est incertain.
3)	La mentorée indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement comme «[...] <i>certaines moyens d'intervention au niveau des élèves difficiles</i> ».

Les connaissances acquises dans le cadre du programme ont modifié certaines pratiques de Tess, mais pas celles de Marilou, le mentor. À cet égard, Tess mentionne avoir inséré dans sa pratique des trucs que Marilou lui a suggérés pour établir un meilleur contact avec ses élèves plus turbulents.

En résumé, Tess retire certains trucs en matière de relation avec les élèves de sa relation mentorale mais rien de précis concernant les autres formations ou rencontres. Quant au mentor, notons que bien que les formations lui paraissent intéressantes, il croit que son expérience d'enseignant permet de répondre à plusieurs besoins surtout psychologiques de sa mentorée. Si ce dernier pense que Tess ne vit pas ce choc, mentionnons qu'elle semble avoir de la difficulté à bien gérer ses attentes envers les élèves en regard de la réalité vécue en classe.

4.2.3.3 Pratiques de collaboration

La section sur les pratiques collaboratives répond au troisième objectif de recherche.

Tess est consciente que ses rapports positifs avec ses collègues ont contribué à son insertion professionnelle. Du côté du travail avec ces derniers, mentionnons qu'elle a surtout travaillé avec un enseignant qui oeuvre au même niveau qu'elle. Or, elle souligne que si cette collaboration a été aidante, elle ne correspondait pas à ce qu'elle s'attendait d'une pratique de collaboration comme vécu lors de la formation initiale.

Participation au programme de mentorat

▪ Jumelage

Lors du commencement du programme de mentorat, Marilou était en arrêt de travail, alors sa relation mentorale avec Tess a débuté à son retour, soit le 18 octobre. Elles ont été jumelées ensemble malgré le fait qu'il n'y ait aucun moment libre à leur horaire qui corresponde. À la mi-décembre, la dyade s'est rencontrée seulement à deux reprises et ce nombre augmente à quatre pour la fin du programme.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée mentionne que la fréquence moyenne de leurs échanges est d'une fois par deux mois : « <i>Nous n'avons aucune période libre en même temps.</i> » Le mentor mentionne que la fréquence moyenne de leurs échanges est presque jamais.
2)	La dyade mentionne que la forme d'échange la plus fréquemment utilisée est les rencontres.

▪ Conception de la relation mentorale

La conception du mentorat pour le mentor correspond davantage à un mentorat «technique» qui répond à un besoin précis au moment où il est vécu. La raison d'exister du mentorat se justifie d'ailleurs par ces conditions. Quant à la conception de la mentorée, elle fait surtout référence à certaines règles éthiques inhérentes au mentorat. Au regard des perspectives différentes de la dyade sur le mentorat, il n'est pas étonnant que les affinités entre les enseignantes soient si peu présentes.

CONCEPTION DE LA RELATION MENTORALE (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ (P.7)	MENTOR (P.8-9)
-honnêteté;	-poser une question (mentoré)/apporter une réponse (mentor)

-respect;	-présence de spontanéité;
-confidentialité;	-écouter en période de difficultés;
-ne pas juger l'autre;	

Allons plus loin et analysons la relation mentorale en fonction des étapes qu'elle a traversées.

▪ La relation mentorale

La relation mentorale est ici présentée en trois temps : début de l'année scolaire, milieu et fin d'année. Les résultats proviennent des entrevues et de la rencontre de travail de la dyade.

Les étapes de la relation mentorale

La relation mentorale a suivi plusieurs étapes. Une chose est certaine, dès le début Tess indique que le mentorat change sa manière d'enseigner pour le mieux. De son côté, le mentor évalue que son insécurité l'amène à planifier davantage. À la fin toutefois du programme, elle attribue davantage ses progrès et sa survie à elle-même puis au réseau d'enseignants l'entourant. Parmi ses progrès, il y a la gestion de classe dont elle devra continuer à travailler la constance. Le fait de s'attribuer ses avancées n'est pas étranger au fait que peu de rencontres ont eu lieu entre elle et son mentor faute d'horaires compatibles. En regard de leur engagement respectif, notons que d'un côté la mentorée prend peu d'initiatives pour aller vers le mentor et de l'autre, le mentor sent que les initiatives lui reviennent entièrement et assume difficilement ce rôle. Finalement, la mentorée et le mentor ont tous deux trouvé à répondre en partie à leurs objectifs de départ mais sans plus. Le tableau qui suit reprend les différentes étapes vécues au début, pendant et à la fin du mentorat.

<i>Au début...</i> <i>(fin novembre, mi-décembre)</i>	<i>Pendant...</i> <i>(février)</i>	<i>À la fin...</i> <i>(mai)</i>
Sentiment de compétence du mentoré		
-le mentor sait de la direction que Tess est bien préparée et il attribue cela à son insécurité;	-elle trouve que sa première année d'expérience complète s'est bien déroulée et elle est satisfaite d'avoir survécu;	-la mentorée attribue en grande partie sa survie à elle-même et ensuite au réseau d'enseignants autour d'elle avec qui elle partageait beaucoup;
-le mentor croit qu'elle devra éviter de s'isoler;	-elle a certaines craintes pour la fin de l'année scolaire car c'est la première année pour les bilans;	-elle souhaite l'an prochain travailler la constance dans ses exigences en classe;
-le mentoré se donne comme défi de terminer son année et de survivre;		

<i>Au début...</i> <i>(fin novembre, mi-décembre)</i>	<i>Pendant...</i> <i>(février)</i>	<i>À la fin...</i> <i>(mai)</i>
<u>Échanges</u>		
<p>-ils n'ont pas de disponibilité commune dans leur horaire;</p> <p>-à la mi-décembre, ils se sont rencontrés deux fois;</p> <p>-le mentoré ne va pas solliciter l'aide du mentor;</p> <p>-le mentor ne va pas au devant du mentoré;</p> <p>-le mentoré est entouré de collègues avec qui elle échange quotidiennement.</p>	<p>-la dyade s'est peu rencontrée faute de période libre en même temps;</p>	<p>-la dyade s'est rencontrée quatre fois durant toute l'année;</p> <p>-la mentorée reconnaît que le mentorat a eu un impact limité sur son insertion professionnelle et dans son enseignement;</p>
<u>Perceptions et apports du mentor</u>		
<p>-le mentor ne reçoit aucun «feed-back» à savoir si les conseils sont mis en application étant donné qu'elle se voit peu;</p>	-	<p>-le mentor croit l'avoir écoutée et compris puisqu'il n'a reçu aucune rétroaction négative à cet égard;</p>
<u>Objectifs de départ et l'estimation de leur atteinte</u>		
<p>-la mentorée souhaite avoir une personne avec qui elle peut discuter, se défouler et penser la résolution de problème.</p>		<p>-la mentorée estime que le mentorat et son réseau de collègues autour d'elle lui a permis de partager ses difficultés lorsqu'elles survenaient et que cela a été bénéfique pour elle. Toutefois, elle n'a pas amélioré sa gestion de classe comme elle l'aurait souhaité.</p>

À travers un autre point de vue, voici en quoi la relation mentorale de la troisième dyade rejoint les trois étapes de l'évolution du mentoré selon Houde (1992). Premièrement, il semble que les premiers échanges laissent croire qu'une relation égalitaire s'impose au sein de la dyade mais pas jusqu'à l'établissement d'un lien de confiance totale.

Les phases de la relation mentorale (Houde, 1992)

Phase 1 : Le commencement de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se voit comme un apprenti et admire le mentor; la relation est inégale;		
2) Le mentor reconnaît le mentoré et lui apporte du soutien;	✓	
3) Le mentoré imite le mentor auquel il s'identifie;		
4) Le mentoré et le mentor s'investissent affectivement;	✓	
5) Un lien de confiance s'établit.	✓	

Ensuite, au cours de l'année où la mentorée développe son sentiment de compétence, s'installe au sein de la dyade une certaine distance qui se traduit par le nombre très bas d'échanges entre la mentorée et le mentor.

Phase 2 : Le déroulement proprement dit de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se reconnaît de nouvelles compétences;	✓	
2) Le mentoré et le mentor perdent certaines illusions l'un et l'autre pour faire place à la personne réelle de l'autre et reconnaître les limites de cette relation;	✓	
3) La fusion initiale est définitivement brisée;	✓	
4) La relation tend à devenir plus égalitaire.		

Enfin, bien que Tess considère avoir amélioré sa gestion de classe, elle n'estime pas avoir atteint son objectif complètement. En fin d'année, la fréquence des rencontres de la dyade est de presque jamais et la même raison, celle de la disponibilité est évoquée.

Phase 3 : Le dénouement de la relation	Constats	Commentaires
1) Mission accomplie (plus ou moins) : le mentoré est capable de...;	✓	
2) Un processus de séparation s'instaure;	✓	
3) Scénario de transformation de la relation : perte graduelle d'implication de part et d'autre (transformation qualitative), la séparation provoque des conflits chez les deux personnes ou chez l'une d'elles.		

- **Déroulement des rencontres**

En ce qui concerne le déroulement des rencontres, le mentor souligne que la première rencontre s'est déroulée selon ce qui était suggéré dans le guide d'insertion professionnelle (attentes, besoins, etc.). Par la suite, il s'agit pour la dyade de se questionner. Pour le mentor, il s'agit de questions-réponses devant se faire en contexte souvent non prévu tandis que le discours de Tess est plutôt axé sur la réflexion sur ce qui fonctionne ou non dans la pratique.

- **Les attentes des enseignants**

Le mentor de Tess note que ses attentes de départ étaient vagues mais concernaient surtout la gestion de classe et quant à la mentorée, cette dernière ne connaît pas aussi clairement les attentes de son mentor. De toute manière, le mentor ajoute qu'il ne touche pas à l'aspect préparation de la tâche. Pourtant, interrogée sur ses attentes, Tess indique vouloir seulement améliorer son enseignement, notamment en gestion de classe, et ne pas se surcharger. Marilou s'attendait à aider et à suivre sa mentorée en répondant à ses questions. Or, elle s'est vite aperçue que sa mentorée n'allait pas vers elle et manquait d'initiative. En dépit de cela, la dyade s'entend pour dire que les attentes de chacune ont été comblées en partie. Enfin, côté collaboration, les attentes de Marilou reprennent le fait que c'est au mentoré à se diriger vers le mentor pour exprimer ses besoins.

Le tableau qui suit présente les attentes exprimées par les enseignants lors des deux entrevues. Sur la première ligne sont présentées les attentes du mentoré à l'égard du mentor puis ses propres attentes. Sur la ligne en dessous, les attentes du mentor à l'égard du mentoré ainsi que ses propres attentes apparaissent.

ATTENTES DU MENTORÉ	
<u>À l'égard du mentor :</u> -améliorer son enseignement; -ne pas se surcharger de travail;	<u>À son égard :</u> -travailler la gestion de classe;
ATTENTES DU MENTOR	
<u>À son égard :</u> -l'aider; -la suivre; -regarder et jeter un petit coup d'œil;	<u>À l'égard du mentoré :</u> -qu'elle pose des questions;

▪ Dynamique des échanges

Parmi les échanges de la dyade, il apparaît que lors d'une rencontre, le mentor a réussi à entraîner la mentorée à s'interroger sur l'intervention faite auprès d'un élève.

<i>Document 4 of 7</i>	rt1_dy4_sec
80:	Mentor: Tu n'es pas inquiète pour lui?
81:	
82:	Mentoré: Non! Je le comprends de... même s'il ne suit pas à un cours lui là, il va se rattraper.
83:	
84:	Mentor: Alors pourquoi, ce matin-là, tu intervenais sur lui?
85:	
86:	Mentoré: Bien non, mais c'est parce que là, il lisait son livre de sciences, durant le cours! Puis, tu sais, ce sont tous des élèves super influençables dans ce groupe-là. Ils sont toujours en train de... C'est des élèves jeunes, qui ont... Ils sont toujours à regarder qu'est-ce que l'autre fait. Ce n'est pas des élèves facilement acceptés, ce n'est pas des gangs assez serrées, et tout ça... Ce qui fait que, ils sont toujours à évaluer leur position: «Qu'est-ce que je vais avoir l'air? Qu'est-ce l'autre va dire?» Et tout ça... Ce qui fait que...
87:	
88:	Mentor: Puis lui, il est comme leader? Il est comme: «Je m'en fous des autres, je fais ce que je dois faire»? Il est tannant?
89:	
90:	Mentoré: Il est tannant, tannant là, à sa façon. Il est têtu. Il n'est pas tannant.
91:	
92:	Mentor: Non, non, il n'est pas tannant.
93:	
94:	Mentoré: Oui, probablement «je m'en fous des autres», mais dans le fond, il ne s'en fout pas vraiment, il veut être accepté. Il veut être accepté de façon «tough» et tout ça. Donc c'est difficile et les autres sont toujours en train de regarder. Tu sais, ce groupe-là, j'aurais dû commencer beaucoup plus sévère. Mais c'est tellement des élèves en difficulté et tout ça, tu sais, tu veux toujours chercher à les encourager, tu leur donnes deux chances plutôt qu'une parce que, c'est sûr qu'ils ne l'auront pas la première fois, tu sais! C'est difficile. C'est difficile. C'est difficile, alors qu'ils ont besoin de beaucoup beaucoup beaucoup d'autorité. Ça fait que ça devient difficile. C'est pour ça que c'est comme:«Bien là, s'il lit, en classe, ses livres de sciences, je ne peux pas accepter que les autres... Les autres ne comprendraient pas ça. /
(rencontre de travail-Rap-dy3-sec, p. 42-43)	

Puis toujours lors d'une rencontre, les deux enseignants se sont rencontrés pour discuter de manière informelle sur ce qui fonctionne et ne fonctionne pas dans l'enseignement de Tess.

Mentoré

«Ok, tout simplement, on s'est assis, on s'est mis à parler, si ça allait bien, si ça n'allait pas bien. Qu'est-ce qui faisait que ça n'allait pas bien ? Parce que quand ça va bien on se pose pas de questions, mais quand est-ce que ça n'allait pas bien ? Quel groupe ? Pourquoi ? Quel type de cas que...parce que des fois là ça ne va pas bien puis dans le

fond c'est juste nous ((sourit)) nous les profs qui ne va pas bien ((sourit)). Parce que moi il y a des jours où je veux plus que mes élèves. Donc, a la fin de cours moi je suis déçue et eux autres ne le sont pas ((sourit)), parce que moi c'est comme,oui mais c'est très très important, pis là j'ai l'impression qu'ils n'ont pas écouté et tout ça, mais eh peut-être qu'ils ont écouté, donc de: ...donc en pour revenir à Marilou, on s'est assis pis on a commencé à parler de: ce qui nous, ce qui m'arrivait plus précisément. Puis là, elle m'a raconté ce qu'elle venait juste de faire dans un groupe qu'elle ne pensait pas faire et tout ça, donc, puis comment: désamorcer, puis aussi on a parlé beaucoup justement, c'est pas juste l'ambiance parce qu'on parlait beaucoup de gestion de classe, et tout ça, puis c'est pas juste décider par le prof maintenant, parce que les élèves ils y sont pour beaucoup, puis ils sont beaucoup aussi donc, ...faut pas penser non plus que quand nous autres on décide que ça va bien, que tout va bien [Uhh]. Parce que de fois, ça va mal et on veut que ça aille bien et ce n'est pas toujours facile pour nous. Donc, on est juste, on a discuté comme ça de façon informelle, on n'avait pas un sujet particulier.»

(entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 31-32)

La mentorée a participé non seulement à des échanges avec le mentor mais aussi avec ses collègues autour et sous forme de dîner où des enseignants d'expérience animaient l'analyse de pratique.

Échanges avec les collègues :

«Oui. Moi, premièrement, moi j'ai trouvé que juste la façon de, par hasard, on s'est retrouvé dans le local des profs... Parce que l'endroit où... Il y a eu le mentorat, O.K, mais l'endroit où on échange le plus, en tout cas moi, c'est avec le monde qui est à l'entour de nous dans la salle des profs. C'est sûr que, tu sais, Marilou, moi, était plus à l'autre bout, puis c'est sûr qu'il faut que tu te déplaces, donc c'est comme... Parce que, tu sais quand tu parles, les dix qui sont autour à peu près ils peuvent t'entendre, essayer de participer à la discussion si ça leur tente... C'est toujours... Ça va être plus spontané, donc plus rapide et plus fréquent, automatiquement. Donc, moi, je te dirais que ce qui m'a le plus aidée c'est parce que tous les enseignants de mes élèves, excepté en français, étaient tous autour.» (entrevue2-Rap-dy3-sec, p. 27).

Dîner-analyse de pratique :

«Oui, c'est ça, donc il y en avait trois. On allait dîner dans une classe et puis tous les nouveaux et légalement/ et puis là c'était: «Bon, qu'est-ce que vous avez eu comme problèmes?». Puis eux, ils parlaient de leurs problèmes aussi à eux, qu'ils avaient déjà eus et comment ils les avaient résolus et puis ce peut être autant au niveau pratique et puis toutes sortes de petits problèmes qui sont sortis là, tu sais... Très, très informel et tout ça. Ça, ça été le «fun» aussi. Ça a été très plaisant.» (entrevue2-Rap-dy3, sec, p. 105).

Rôles du mentor

Dans un premier temps, Tess trouve le fonctionnement de l'infrastructure scolaire très simple donc elle n'a pas réellement de besoins à ce niveau. Cependant, le discours de son

mentor montre que tout enseignant novice devrait avoir un mentor pour connaître certaines informations relatives aux normes du milieu scolaire.

«il faut leur dire, mais c'est peut-être pas des choses qu'ils disent à l'université, mais c'est des choses qui se vivent à l'école=il y a plein de non-dits qu'il faut respecter, puis eux, moi je n'ai pas de préjugés... que les jeunes profs s'en foutent dès que les élèves se lèvent, mais là ils profitent tellement de toutes ces différences-là. Tsé, il faut leur dire de nouveau que dans notre école on n'accepte pas ça et puis leur donner les raisons. Toi, personnellement ça te dérange pas que les élèves se lèvent comme ça mais pense aux autres profs, il faut que le beat soit donné dans tous les cours. Mais ça c'est une ... c'est pour ça que je suggère pour répondre à ta question que tous ceux qui veulent devraient en avoir un» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 40).

De plus, elle souligne que la direction les guide bien à travers les étapes que doit passer le mentoré en insertion professionnelle (évaluations). Bien que Tess souligne qu'un des rôles du mentor soit de poser des questions pour amener le mentoré à trouver la solution, notons que les rares échanges entre elle et son mentor sont moins propices à instaurer ce type de rapport que les échanges avec d'autres enseignants. La majorité de ces échanges se déroulent avec ses collègues de bureau qui enseignent tous au même groupe d'élèves. En ce qui a trait au rôle de conseiller, si Tess reconnaît qu'il s'agit d'un des rôles du mentor, ce dernier a également agi à ce titre. Parmi les données recueillies, ces conseils semblent avoir touché la gestion de classe et la discussion avec les parents d'élèves. Ensuite, Marilou a joué le rôle de **juge encourageant** auprès Tess en la rassurant quant au fait que le comportement des élèves en classe dépend en partie de l'enseignant mais également en grande partie des élèves eux-mêmes. En dernier lieu, le mentor concède qu'il n'a pas besoin de faire partie d'un programme d'insertion professionnelle pour réfléchir sur sa pratique.

Rôles du mentoré

Selon le mentor et la mentorée, le mentor doit jouer le rôle de **valider** certaines informations mais à cet égard, rien de ressort des données. Même que la mentorée s'inspire d'un document du mentor pour créer son cahier de planification mais ne lui en fait pas part. Il semble que le mentoré prenne des initiatives mais propose peu de solutions dans l'ensemble. Son autoévaluation comme enseignante lui permet d'affirmer qu'elle n'est pas suffisamment sévère même si elle est convaincue que les élèves l'a perçoivent comme étant sévère. En fin de programme, en faisant le bilan de son objectif qui était d'améliorer sa gestion de classe, elle estime l'avoir fait mais pas suffisamment.

Selon le questionnaire, la mentorée fait une appréciation légèrement plus élevée de ses échanges avec son mentor. Étant donné que les attentes respectives en termes de collaboration ont été en partie atteintes, chacune croit avoir répondu aux attentes de l'autre en partie. Le tableau qui suit comprend les réponses du mentor et de la mentorée pour les questions relatives aux pratiques de collaboration.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée évalue que la qualité des échanges entre elle et son mentor est <i>excellente</i> tandis que son mentor évalue qu'elle est <i>bonne</i> .
2)	La dyade affirme que leurs attentes respectives en termes de collaboration ont été <i>en partie</i> atteintes. <i>-«J'aurais aimé que l'on se voit plus souvent.»</i>
3)	La mentorée croit que les attentes du mentor à son égard ont été comblées <i>en partie</i> .
4)	Le mentor croit que les attentes du mentoré à son égard ont été <i>en partie</i> comblées.

▪ Les apports dans la relation mentorale

Considérant ce qui précède, il n'est pas étonnant de constater que le mentor n'a pas l'impression d'apporter quelque chose à la mentorée et non plus qu'elle lui apporte quelque chose. «*Non! Et puis on s'est vu deux fois! J'ai rien réglé, elle ne m'a pas apporté de problème concret sur lequel je pourrais l'aider.*» (entrevue1-Rap-dy3-sec, p. 72). D'ailleurs, chacun évalue leur apport à l'autre comme étant faible tandis qu'ils estiment l'apport reçu de manière plus élevé, c'est-à-dire satisfaisant.

MENTORÉ	
<i>Je lui apporte...</i>	<i>Elle m'apporte...</i>
-à travers les échanges;	-à travers les échanges;
MENTOR	
<i>Elle m'apporte...</i>	<i>Je lui apporte...</i>
-rien.	-rien.

▪ Les difficultés rencontrées

La relation mentorale de la troisième dyade a dû faire face à plusieurs obstacles. Tout d'abord, les enseignants n'avaient aucune période libre ensemble et leur bureau était situé aux deux extrémités de la salle des enseignants. De plus, Tess, plutôt réservée et discrète, aurait souhaité voir davantage son mentor. Marilou, étant plutôt fonceuse et démonstrative, aspirait quant à elle à ce que Tess aille davantage vers elle. En conséquence, malgré une bonne entente, certains traits les distinguaient l'une de l'autre et n'incitaient pas au développement d'une relation mentorale. Les affirmations suivantes sont issues des réponses du questionnaire du mentor et du mentoré.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)		
1)	Le mentoré indique les éléments qui ont <u>facilité les échanges</u> :	Le mentor indique les éléments qui ont <u>facilité les échanges</u> :
2)	Le mentoré indique les éléments qui ont <u>contraint les échanges</u> :	Le mentor indique les éléments qui ont <u>contraint les échanges</u> :

L'expression des savoirs

Dans cette partie, il est question des objets de discussion abordés par la dyade.

▪ Différents objets de discussions entre mentors et mentorés

Les discussions de la dyade concernent généralement les objets issus des sciences de l'éducation (didactiques et psychopédagogiques) mais abordent aussi l'interaction avec les parents (dimension interactive de la profession). Débutons avec les objets issus des sciences de l'éducation qui englobent différents thèmes. Le premier, celui de la gestion de classe, montre que les échanges de Tess avec Marilou ont servi à rassurer la mentorée quant à sa compétence par le fait qu'une part des difficultés en gestion de classe vient des élèves. Pour ce qui est des élèves plus difficiles, notons qu'un truc donné par le mentor a servi à la mentorée pour établir un meilleur contact avec l'élève. Quant aux évaluations, qui font plutôt référence au taux élevé d'échecs de deux des groupes de la mentorée, s'en suit une discussion sur le rôle des méthodes d'enseignement dans ces échecs. Puis côté stratégies d'enseignement, d'emblée le mentor de Tess ne s'attendait pas à toucher à cet aspect avec Tess et ce fut le cas. Enfin, l'espace qu'occupe la dimension affective dans les débuts de Tess s'avère significatif, car c'est sa vision complète de l'enseignement qui change alors.

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation	
a) <i>Gestion de classe</i>	-La mentorée a appris qu'elle n'est pas la seule responsable de la gestion de classe; -La mentorée spécifie maintenant au tableau le plan du cours; -La mentorée explique comment elle s'y est prise pour connaître l'élève qui a fait un mauvais coup;
b) <i>Élèves en difficulté</i>	-La mentorée a appris à saluer les élèves en début de cours et particulièrement les élèves avec difficultés en exprimant ses attentes; -La mentorée et le mentor parlent de manière générale des difficultés de plusieurs élèves en mathématique, sur l'attitude des élèves; -La mentorée explique une situation où un élève a été sorti parce qu'il

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation	
	ne travaillait pas et étudiait dans une autre discipline;
c) <i>Évaluation des apprentissages</i>	-La mentorée explique le nombre élevé d'échecs dans deux de ses groupes après sa deuxième étape et les solutions entreprises; -Le mentor rassure la mentorée sur le nombre d'élèves qui réussissent; -Le mentor demande à la mentorée son fonctionnement pour les devoirs, cette dernière explique les points attribués;
d) <i>Stratégies utilisées en classe</i>	-La mentorée pouvait discuter de planification avec ses collègues, mais pas avec son mentor; -La mentorée n'éprouve pas de difficultés à monter ses cours; -Le mentor explique à la mentorée l'importance d'établir des limites fermes et lui donne un exemple de ce qu'il utilise pour développer leur autonomie (prévoir et planifier la remise de dix devoirs); -La mentorée explique au mentor les méthodes utilisées (enseignement en groupe) et indique ce vers quoi elle se tourne maintenant (travail individuel) et le mentor suggère une façon de fonctionner; -La mentorée est toutefois incertaine que le travail individuel va fonctionner;
e) <i>Dimension traditionnelle</i>	-La mentorée a bénéficié de conseils sur la signature des examens lors des dîners résolution de problèmes où son mentor était absent ;
f) <i>Dimension affective</i>	-La mentorée a appris que ses attentes pouvaient être trop élevées.

Pour terminer, la dyade aura un échange à brûle-pourpoint sur la rencontre des parents d'un élève et c'est ce qui clôt les thèmes discutés par la dyade.

Objets de discussion :	
2) Savoirs disciplinaires	-La mentorée discutait de sa discipline avec ses collègues, mais pas avec son mentor ;
3) Savoirs milieu de travail (dimension interactive)	-La mentorée a demandé conseils au mentor concernant une rencontre de parents;
4) Savoirs curriculaires	-Aucun
5) Savoirs statut professionnel	-Aucun

Parmi les modalités d'échange de la dyade apparaissent les cas d'élèves, les méthodes de certains professeurs, les échanges, le savoir du mentor et le questionnement de ce dernier. D'autres discussions ont alimenté la pratique de Tess et il s'agit de dîner résolution de problèmes, mais où son mentor n'était pas présent.

Différentes modalités d'échange sur les objets de discussion	
1- Discuter cas d'élèves -par le mentoré (un cas) -par le mentor (un autre cas)	-un élève qui ne suit pas en classe;
2- S'inspirer de méthodes de professeurs -par le mentor -par le mentoré	-un élève étudie une matière dans un autre cours et ne suit pas; -réponse : remettre le matériel de l'élève à l'enseignant de cette discipline;
3- Échanger -par le mentor -par le mentoré	-sur l'objectif d'enseigner : faire réussir tous ou seulement ceux qui adoptent le comportement adéquat; -le mentor considère que l'enseignement auprès de la clientèle diversifiée (Gille de la Tourette, Hyperactivité, etc.) est très difficile;
4- Dîner résolution de problèmes (4)	-formé d'enseignants d'expérience partageant leurs trucs (le mentor de Tess est absente) ;
5- Pratique mentor (savoirs d'expérience) -par le mentor	-Comment réagir face à l'attitude des parents; -Comment remettre le problème entre les mains de l'élève (le rendre responsable); -Comment favoriser le bon fonctionnement du travail individuel;
6- Questions -par le mentor	-Pour mieux comprendre une problématique.

En résumé, le jumelage de la dyade s'est fait sur le tard et sans que les deux enseignants soient présents. En présence des deux enseignants, il ressort qu'elles ont des personnalités différentes. De plus, leur conception de la relation mentorale se pose de manière différente, car pour le mentor, il s'agit d'apporter une aide dans le feu de l'action et pour la mentorée, il serait plutôt question d'un accompagnement nécessitant plus de réflexion. D'ailleurs, le fait que la mentorée aurait souhaité plus de rencontres et que le mentor aurait voulu qu'elle la sollicite davantage témoigne concrètement de la distance qui prévalait entre les deux enseignants. Alors pas étonnant que les attentes de chacun aient été comblées en partie. L'obstacle majeur invoqué pour expliquer le peu d'échanges se résume en deux aspects : horaire incompatible et manque d'affinités. Néanmoins, certains échanges ont permis à la mentorée d'échanger notamment sur la gestion de classe et les parents d'élèves.

4.2.1.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement

En conclusion, analysons les perceptions qu'ont la dyade des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Précédemment, nous avons présenté les résultats pour les trois objectifs spécifiques de la recherche. À la lumière des informations présentées, il est aisé de comprendre que la mentorée a bénéficié du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire, mais que l'influence de ce dernier sur sa pratique est moins importante que la collaboration développée avec certains enseignants. Toutefois, dans le cadre du mentorat il apparaît que son mentor l'a accompagnée à travers sa première année où sa vision de l'enseignement semble avoir changé et à travers les améliorations vécues en gestion de classe.

Commençons par souligner que Tess en arrive suite aux échanges avec son mentor, à comprendre que ses attentes élevées à l'égard des élèves doivent changer sinon elle ne se sentira jamais compétente en regard d'elle-même. Réduire ses attentes c'est également accepter que tous les élèves ne peuvent réussir. À travers d'autres discussions avec son mentor, on s'aperçoit que Tess cherche à comprendre à travers l'expérience à Marilou comment cela se traduit. C'est qu'elle a peut-être encore espoir de les voir tous réussir. Concernant le programme ou encore l'entourage aidant (collègues, direction), Tess est consciente que toute cette aide lui a été bénéfique. Toutefois, ses échanges semblent avoir été plus nombreux avec les enseignants l'entourant qui oeuvraient auprès des mêmes élèves qu'elle qu'avec son mentor. Plusieurs facteurs expliquent leur faible engagement : horaire incompatible, absence d'affinités, niveau différent, bureau éloigné et conception différente du mentorat. La mentorée faisait preuve d'initiative pour surmonter ces difficultés, mais souligne avoir peu réfléchi sur sa pratique.

Poursuivons en soulignant que Tess semble avoir réinvesti certains trucs donnés par son mentor pour la gestion de classe, mais pas provenant de la formation sur la gestion de classe. Elle précise toutefois qu'elle doit bien s'approprier l'intervention et être à l'aise avec avant de l'implanter en classe.

Terminons en indiquant que la dyade a peu collaboré et que leurs rencontres prenaient l'allure de discussion générale sur la profession ponctuée de certaines problématiques plus précises tant au mentoré qu'au mentor, particulièrement en gestion de classe. Bien que le mentor questionne la mentorée, à l'analyse de leurs dialogues, on ne sent pas un réel échange basé sur un lien de confiance. D'ailleurs, si les attentes ont été comblées en partie, l'évaluation des apports respectifs est assez faible. Si la relation mentorale s'est déroulée sur une base égalitaire, une distance s'est vite installée au sein de cette dernière. Par conséquent, la dyade s'est peu investie et engagée et lorsque c'était le cas, retenons que la gestion de classe dominait les échanges. En somme, la position rigide du mentor sur le fait qu'il revenait à la mentorée d'aller la voir et la timidité de la mentorée qui la retenait avec ses autres collègues ont certainement nui au développement de la relation mentorale.

4.2.4 Portrait de la dyade 4 : Doriane et Arnaud

Doriane a décidé de se diriger en enseignement malgré le fait qu'elle étudiait pour être éducatrice spécialisée. C'est en se retrouvant en stage à enseigner qu'elle a réalisé qu'elle aimait la profession. « [...] *je voulais avoir mes propres interventions... je voulais être maître de moi-même...et je me suis inscrite à l'université.*» (E1-mré-02-sec, p. 11). Puis, c'est la direction de Doriane qui lui a fait part du programme de mentorat. Elle explique qu'elle a voulu participer au programme afin de mieux connaître les rouages de la commission scolaire notamment pour l'obtention de sa permanence, mais aussi parce qu'il est dans sa nature de s'impliquer.

«Mais ça c'est parce que...oui, parce que premièrement moi surtout au niveau du syndicat, au niveau de mes droits, au niveau de la Commission scolaire quand j'ai besoin d'avoir une petite information, [...] mais tsé tu commences ta démarche pour avoir ta permanence, tu commences ta démarche pour être sur la liste, c'est quoi qu'il te faut, et patati et patata, fa que j'allais de droite à gauche, mais quand on m'a parlé d'un mentor, d'une personne-ressource, pour moi ça me simplifiait énormément la vie. J'avais tous les critères pour faire partie de ce programme-là, je me suis dit pourquoi pas! Et puis j'étais un peu ce genre-là, tsé à m'impliquer dans des choses.» (E1-mré-02-sec, p. 21).

Le mentor de Doriane mentionne avoir pris connaissance du mentorat il y a deux ou trois ans lorsqu'il a suivi les formations pour devenir formateur de stage. Pour lui, accompagner les enseignants novices nécessite une collaboration du point de vue syndical et patronal. D'ailleurs, il est tout à fait conscient du peu de soutien que reçoivent les jeunes enseignants à leur début. «*Donc, ce qui fait que... moi j'avais déjà cette préoccupation-là donc en entrevue j'ai dit que le mentorat ça pourrait être une façon d'accompagner les jeunes enseignants pour s'assurer de la pérennité de leur profession pour qu'ils ne lâchent pas au bout de trois, cinq ans parce que ça commence à être SÉRIEUSEMENT UN PROBLÈME.*» (E1-mr-02-sec, p. 16). Enfin, il a appris la mise en place du programme par la conseillère en développement à la commission scolaire. Le mentor déplore d'ailleurs que seuls deux enseignants novices se soient inscrits sur une possibilité de six. De plus, au départ, Doriane était jumelée avec un autre mentor, mais ce dernier a quitté le programme et Arnaud a accepté de remplacer le mentor qui s'est retiré du programme. Essentiellement, les expériences de Doriane se résument à de la suppléance durant sa formation initiale. Elle n'a fait que deux à trois semaines de suppléance dans l'école où elle a obtenu son premier contrat de 100 % dans les matières où elle a étudié. Mais, par souci de bien vouloir faire son travail, Doriane a choisi de laisser environ 25 % de sa tâche. Elle est accompagnée par un mentor ayant des expériences diverses d'abord auprès de la clientèle des élèves en difficulté, puis dans le domaine syndical, patronal et l'accompagnement des stagiaires. À cet égard, il est formateur auprès des maîtres associés. Sa tâche d'enseignement l'amène à partager l'enseignement auprès des classes en mesure d'appui. Le tableau qui suit présente le parcours professionnel et l'expérience des enseignants.

	MENTORÉ	MENTOR
PARCOURS PROFESSIONNEL ET DESCRIPTION DE LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT	ANNÉES D'EXPÉRIENCE :	
	-quatre années (suppléance);	-25 ans d'expérience;
	TYPE D'EXPÉRIENCE :	
	-étude en éducation spécialisée (2 ans); -suppléance durant ses études (quatre années); -deux à trois semaines de suppléance avant l'obtention de son premier contrat à sa première année d'enseignement;	-enseignant à la Commission scolaire de Montréal (8 ans); -contrat à la Commission scolaire de Laval (1 an); -coordonnateur au département de sciences Collège : veiller à la mise en place d'un programme par le Ministère pour «favoriser le développement des sciences auprès des filles» (3 ans); -direction d'école (1 an); -maître associé auprès des étudiants en stage IV (10 ans); -formateur auprès des maîtres associés;
	DESCRIPTION TÂCHE :	
<p>-100 % de tâche en commençant (laissera 25 % pour conserver 75 % en début d'année);</p> <p>-85 % (ajout des salles d'exclusion en cours d'année);</p> <p>Ordre d'enseignement : -Elle a été formée pour enseigner à cet ordre d'enseignement (secondaire);</p> <p>Clientèle : -trois groupes d'élèves de première et deuxième secondaire; -parmi les trois, un groupe éprouve des difficultés d'apprentissage et de comportement et est en mesure d'appui;</p> <p>Discipline : -Elle enseigne dans les disciplines pour lesquelles elle a été formée : univers social et moral.</p>	<p>-100 %</p> <p>Ordre d'enseignement : -Il a été formé pour enseigner à cet ordre d'enseignement.</p> <p>Clientèle : -Il enseigne en classe d'appui à des élèves de première secondaire qui présentent des difficultés particulières en mathématique et en français. Il enseigne les mathématiques à ce groupe.</p> <p>-Il fait des périodes d'accompagnement (4/9 jours d'un cycle) dans les matières comme les sciences et la technologie.</p>	

Abordons maintenant la section relative à l'identité et l'engagement professionnel.

4.2.4.1 L'identité et l'engagement professionnel

L'identité professionnelle se construit lors des premières années de la carrière et le fait pour un jeune enseignant de pouvoir participer à un programme d'insertion professionnelle y contribue à différents niveaux. Ainsi, l'identité, le niveau de participation des enseignants et l'engagement de ces derniers sont observés à travers leur participation au programme d'insertion professionnelle. De même, cette section répond au premier objectif spécifique qui est **d'analyser les impacts du programme quant à**

l'engagement professionnel des débutants et à la construction de leur identité professionnelle.

Conception de la profession

Tout d'abord, interrogée sur sa manière de voir l'enseignement, Doriane explique l'expérience qu'elle vit depuis le début de l'année. Elle mentionne adorer ce qu'elle fait, s'être adaptée malgré certains côtés insoupçonnés de la gestion de classe en première secondaire. Elle qualifie ses débuts de difficiles, mais indique qu'elle s'y plaît de plus en plus après presque trois mois du début des classes. Elle concède que l'enseignement «c'est du travail» et qu'il faut vraiment avoir la vocation pour l'exercer.

« [...] c'est du travail, l'enseignement là c'est vraiment une vocation, tsé, c'est pas : une job de neuf à cinq, tsé, car j'en ramène chez moi pratiquement à tous les soirs des petits travaux, des petites niaiseries à faire, des petites qualifications que je trouve... puis j'aime ça, et je ne changerai pas de métier pour rien au monde. » (E1-mré-02-sec, p. 5).

Son mentor semble également partager ce point de vue, c'est-à-dire que l'enseignement exige beaucoup, toutefois il semble plutôt insister sur les difficultés inhérentes à la complexité des rapports humains notamment du fait que les parents se dissocient de l'éducation de leur enfant. Ces difficultés sont suffisamment importantes pour que si c'était à refaire, ils ne le feraient tout simplement pas.

«((le sujet soupire)) hhh (...) ((rires)) (...) Moi, je suis très heureux (...) le temps que je les vois... hier j'avais ma stagiaire qui a... qui gérait une période et puis il y avait des élèves qui gossaient un peu... je me disais il n'y a personne qui est intéressé par le travail s'il se fait picosser et il me semble que si j'étais à sa place j'aurais peut-être fait autre chose. Bon! Ce que j'en pense que si c'était à refaire possiblement que je ne ferais pas ça : [qu'est-ce que vous auriez fait?] c'est dur, c'est dur c'est très dur hhh... (E1-mr-02-sec, p. 5).

En ce qui a trait aux perceptions de la profession, notons qu'une des rencontres de la dyade a justement porté sur ce thème. Doriane exprimait sa vision idéale de l'enseignement en rapport avec ce qu'elle vivait et qui de surcroît ne correspondait pas à ses idéaux. Voici l'exemple qu'elle donne en entrevue :

«Donc, la rencontre des parents s'en venait et puis là là je trouvais... je me suis aperçue que l'enseignement c'était ... moi je croyais qu'en enseignant l'histoire on va avoir du fun, je vais parler... moi j'aime ça l'histoire, je vais leur montrer des images, toutes sortes d'objets puis... je suis arrivée dans mes cours en secondaire 1, c'était la première année que j'enseigne en secondaire 1 et c'était des enfants, tsé... donc, tu ne peux pas parler d'une façon nécessairement passionnée avec eux, c'est de la gestion : « sors ton agenda! t'as tu ton volume? », c'est là que j'ai dit à Arnaud que j'ai débarqué un peu de mon nuage, je fais beaucoup de gestion et beaucoup moins d'enseignement. Donc, c'était ça ma vision qui a un peu changé. » (e1-mre-02-sec, p. 4).

Sa vision de l'enseignement en fin d'année scolaire a changé sur d'autres points, tel le fait de vivre avec des moments où la concentration des élèves est moins présente. Dans la manière de se percevoir, Doriane se perçoit enseignante puisqu'elle adore la clientèle à laquelle elle enseigne et vise la réussite académique, sociale et personnelle des élèves. « [...] c'est la clientèle avec laquelle j'ai le plus d'affinités parce que j'étais éducatrice spécialisée avant d'être enseignante [...] » (e1-mre-02-sec, p. 13). Si au départ, elle souhaitait la réussite de tous, elle sait maintenant que c'est irréaliste et cette prise de conscience l'a aidée à prendre confiance en elle et à se sentir compétente.

«Oui, parce que c'était ça, de leur faire aimer la matière, oui je dirais. Parce que là, à un moment, je suis vraiment descendue de mon nuage. Et puis quand je te dis qu'à un moment donné, je me suis comme fait un mur, avec certains élèves aussi... Parce que, j'avais comme dans le but de tous les sauver, tous les faire réussir, et puis ceux qui étaient moins intéressés, je me fendais en quatre pour essayer de trouver des choses qui pourraient les intéresser. Et puis, à un moment donné, je me suis dit qu'il y en a qui ne veulent vraiment pas, tu as beau tout faire, tu ne peux pas... Donc, ces élèves-là, je me suis comme fait un mur. Je me suis dit que ce n'est pas parce qu'eux autres ils ne participent pas à mon cours, et ce n'est pas parce qu'eux autres ils ne travaillent pas ou qu'ils ont de mauvaises notes que je ne suis pas une bonne enseignante, ou que je ne suis pas...» (entrevue2-Rap-dy4-sec, p. 17).

Parmi les forces qu'elle se reconnaît : son organisation, sa préparation et avoue aisément ses faiblesses comme en gestion de classe. Elle concède qu'en matière de personnalité elle et son mentor sont catégoriquement différents. Lui est plutôt rigide en gestion de classe et elle, plus souple.

«je dirais que je n'ai aucune honte d'avoir des problèmes en gestion de classe; en même temps (...) ces élèves-là ils me respectent super gros parce que je ne suis pas tout le temps en arrière d'eux-autres à les réprimander, tsé, je ris avec eux autres pis j'aime ça, et pis moi c'est là, c'est pour ça que j'aime l'enseignement, j'aime ça établir de belles relations avec les élèves, fa que tsé c'est que hhh... tu peux bien entrer dans ma classe et croire que ça soit un petit peu le bordel, mais c'est un bordel contrôlé, pis j'aime pas ça quand c'est trop calme, j'aime ça parler, circuler pis... il ne faut pas nécessairement les attacher à leur chaise, tsé, fa que tsé, à date, je crois que dans tous mes groupes j'ai aucun élève qui rentre dans ma classe et que je dis « lui là tsé, il vient me chercher», c'est toutes des petites niaiseries, il y en a qui font plus que d'autres, mais il n'y a personne qui...» (e1-mre-02-sec, p. 4).

De l'autre côté, Arnaud son mentor est bien conscient qu'en début de carrière, son discours sur les élèves était davantage axé sur le désir d'être aimé d'eux. Toutefois en fin d'année scolaire,

«Non, c'est ça, il faut qu'ils restent des élèves face à un «boss» dans le fond, qui est le prof, puis c'est lui qui gère la classe, c'est lui qui mène finalement. Puis moi, j'avais ma faiblesse, c'est que j'avais peut-être tendance, des fois, pas à devenir amis nécessairement avec eux autres, mais d'essayer de créer, d'axer, d'essayer de développer tout le temps...» (rencontre2-Rap-dy4-sec, p. 28).

Ainsi, Doriane idéalisait un peu trop la profession et la réalité l'a rattrapée. Or, cette réalité renferme aussi des aspects valorisants de la profession. La mentorée indique que c'est sans aucun doute la progression des élèves qui lui permet de se sentir valorisée tout comme son mentor qui se sent gratifié par certaines victoires vécues en classe. En outre, le mentor retire aussi une certaine fierté de pouvoir accompagner stagiaire, mentoré et personnel non légalement qualifiés (N.L.Q).

ASPECTS VALORISANTS DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ	MENTOR
<p>«C'est l'évolution des élèves, moi ça m'impressionne de voir qu'il suffit de juste se concentrer un petit peu sur le cas de quelqu'un, pendant : une semaine ou deux et de voir l'évolution qu'il a faite là, tsé je trouve que... ça (...), c'est valorisant... c'est pas vrai que ça ne donne rien, tsé qu'il y a des élèves « ah! avec cet élève-là ça ne sert à rien! Il est comme ça et il ne changera pas», mais je me suis aperçue... des fois j'ai eu des commentaires de certains élèves de ce type-là, puis que... moi j'ai quand même forcé les choses, et il y en a eu une évolution pareil là.» (e1-mre-02-sec, p. 5).</p>	<p>«Ben toute cette démarche-là que je fais moi auprès des stagiaires et des NLQ, ça ça me valorise énormément. Et c'est sûr que dans ma classe il y a des petites victoires à gauche et à droite, et puis que j'ai eu en secondaire 1 et secondaire 5, ce sont des élèves qui sont rendus en secondaire en secondaire 5 et qui continuent à venir me voir et me dire : « bonjour Arnaud, comment ça va ? » ça c'est sûr que c'est valorisant et c'est agréable... [est-ce que ça fait longtemps que t'es rendu :...] c'est la première année.» (E1-mr-02-sec, p. 6).</p>

Il n'y a aucun doute pour Doriane, enseigner c'est avoir la vocation tout simplement. «C'est une vocation, enseigner, c'est vraiment une vocation...» (e1-mre-02-sec, p. 12). Quant à son mentor, il se qualifie d'enseignant humaniste.

«Alors, je vous donne ces deux exemples-là qui ne sont pas nécessairement liés à l'enseignement puis à la pédagogie, mais je pense que ça donne la couleur et la teneur de ce que je suis. Puis leur transmettre aussi des valeurs de style «tout se dit», moi je ne suis pas la personne qui dit «tout ne se dit pas», mais c'est la façon de le dire qui compte. Et euh... Je me qualifierai d'humaniste, je leur transmets ces valeurs... L'autre est important et l'autre et l'autre sont importants!» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 5).

À première vue, le mentor reconnaît que plusieurs côtés désagréables semblent ajoutés à la profession depuis ses débuts en enseignement. De son côté, la mentorée semble s'en tenir à la relation aux parents et à mentionner le temps de préparation qu'exige être enseignant.

ASPECTS DIFFICILES DE LA PROFESSION (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ (P.5)	MENTOR (P. 5-6)
1) Les parents; 2) Préparation.	1) Comportements des élèves; 2) Violence, agressivité; 3) Problèmes sociaux (familles éclatées, familles reconstituées), culturels 4) Possibilités de tensions syndicales et patronales.

Doriane est persuadée que sa conception de la profession sera différente dans cinq ans puisque cette dernière évolue en même temps que les obstacles rencontrés et les apprentissages réalisés. Toutefois, elle pense que l'expérience permet d'arriver à une connaissance importante de la profession.

«J'imagine qu'à un moment donné t'atteins un stade où tu connais plus la profession et puis là il n'y a personne qui ne te montre rien là, tu connais tout de A à Z, mais il y a aussi... mais moi je pense que je ne suis pas rendue là, je pense qu'il me manque bien des affaires... en tout cas, je ne crois pas que j'aurais la même opinion d'ici cinq, ça serait peut-être juste des choses positives...» (E1-mre-02-sec, p. 13).

Arnaud a de la difficulté à savoir ce qu'il aurait répondu en début de carrière sur les aspects valorisants et plus difficiles de la profession. Or, ce qu'il sait c'est que son identité actuelle d'enseignant est le résultat de ses vingt-cinq dernières années d'enseignement. (E1-mr-02-sec, p. 14).

En définitive, la conception de la profession de Doriane est davantage idéalisée que celle de son mentor. Toutefois, les premières expériences de la mentorée l'amènent à abandonner certains de ses idéaux. Il ne s'agit plus simplement d'une passion pour une matière à transmettre, mais plutôt d'avoir la vocation de gérer une classe plus que d'enseigner. Malgré cela, après une année, elle croit avoir fait le bon choix de carrière.

«En fait, pour terminer, ce que j'aimerais dire c'est que cette année ça m'a vraiment permis de confirmer que j'étais vraiment dans la bonne profession, avec tout ce qui s'est passé, tout mon vécu, tout le bagage que j'ai appris cette année... Je ne changerais pas pour rien au monde.» (entrevue2-Rap-dy4-sec, p. 7).

Participation au programme de mentorat

L'implication au sein du programme de mentorat pour le mentor diffère de l'implication en termes de maître associé, car il n'a pas à évaluer le mentoré. Pour ce dernier, être mentor c'est accepter la responsabilité de suivre, accompagner le mentoré selon les besoins exprimés par ce dernier.

«La même chose que j'ai dit tantôt, c'est une responsabilité [c'est ça ce que je m'en allais reprendre] c'est une responsabilité, mais c'est une responsabilité qui

est quand même moins grande... non c'est peut-être pas le bon terme! Quand je reçois des stagiaires j'ai une responsabilité imputable... tu passes ton stage ou tu passes pas : hhh... quand je rencontre les superviseurs c'est que je sois capable de bien décortiquer la problématique, mais en tout cas le type d'enseignant que j'ai devant moi ses forces et ses faiblesses et tout ça... Alors que là je n'ai pas ce type de responsabilité, j'ai une responsabilité envers le mentoré. Je m'engage envers toi à être disponible, à te donner le meilleur de moi-même, mais ça s'arrête là, ça ne va pas plus loin que ça.» (E1-mr-02-sec, p. 12).

Le fait d'assumer ce rôle pour le mentor ne semble pas affecter outre mesure la routine professionnelle de l'enseignant. Doriane explique son implication dans le programme de manière un peu égoïste au sens où cette dernière souhaitait pouvoir côtoyer une personne ressource. Elle croit bien que l'implication de la dyade est très bonne, mais est consciente que c'est elle qui doit cheminer et travailler sur sa carrière.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée évalue comme <i>très important</i> l'impact de la participation au programme de mentorat quant à son <u>insertion professionnelle</u> . Le mentor évalue comme <i>important</i> l'impact de la participation au programme de mentorat quant à <u>l'insertion professionnelle de la mentorée</u> .

RENCONTRES DU PROGRAMME DE MENTORAT	DORIANE MENTORÉE	ARNAUD MENTOR
<u>PREMIER CONTACT :</u> ATTENTES DU MENTORAT, RÔLES RESPECTIFS ET RÉSOLUTION DE PROBLÈMES	X	X
<u>ANALYSE DE PRATIQUES :</u> RÉSOLUTIONS DE PROBLÈMES	X -elle prend en note les faits de la résolution de problèmes et relate à haute voix les informations; -elle profite du temps accordé en dyade;	X
BILAN	X	X

La participation de la dyade lors des rencontres de mentorat est très importante. À cet égard, lors de l'analyse de pratiques c'est le mentor de Doriane qui prend l'activité d'équipe en charge pendant que celle-ci rédige pour l'équipe.

Si plusieurs programmes d'insertion professionnelle suggèrent aux enseignants impliqués de se fixer des objectifs, notons que le mentor de Doriane ne répond rien quant à cet aspect. La mentorée classe dans ses objectifs professionnels, l'appropriation de la réforme et comme son mentor ne l'applique pas, elle discute de ce domaine avec une autre collègue permanente depuis peu.

«Professionnels... j'ai : ... ben avec Arnaud j'en parle pas de la réforme parce que lui il l'applique pas, il est en mathématiques et moi je suis en univers social, donc on n'a pas la même matière, et puis les compétences pas les mêmes, tsé je veux dire... fa que moi je prends le temps, moi je travaille beaucoup avec une fille qui enseigne en univers social et pis elle aussi elle s'implique beaucoup dans les rencontres à la Commission scolaire, et j'en parle avec les autres aussi...» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 19).

Les autres objectifs de la mentorée sont d'obtenir sa permanence et de s'améliorer en gestion de classe. Quant à son mentor, notons qu'il n'avait rien à dire concernant les objectifs professionnels poursuivis.

La partie suivante permet de comprendre la nature de l'engagement des enseignants à travers les gestes de chacun.

Rôles et engagement professionnel

Le rôle et l'engagement professionnel de la dyade sont observés à travers leur participation au programme d'insertion professionnelle. D'abord, la manière dont le mentor perçoit son rôle est présentée en même temps que les gestes posés dans le cadre de la relation mentorale. Par la suite, c'est la conception du mentoré quant à son rôle qui est illustré et les actions posées durant sa première année d'enseignement.

▪ **Perceptions sur le rôle de mentor et engagement professionnel**

Au regard de la perception de son rôle de mentor, ce dernier croit devoir être là pour écouter la mentorée et échanger sur la pratique avec celle-ci dans l'esprit d'un échange horizontal. Quant à la réflexion sur la pratique, il semble que cet aspect soit plus présent lors de l'accompagnement d'un stagiaire.

«Alors qu'avec un enseignant mentoré, c'est beaucoup plus à l'horizontale... il me parle de sa pratique, je lui parle de sa pratique, et on échange sur nos pratiques respectives hhh... il n'y a pas vraiment... l'approche au niveau du stagiaire est une approche dite réflexible, c'est-à-dire qu'on y va vraiment avec beaucoup de questionnements en leur faisant prendre position sur différentes choses alors qu'avec le mentoré c'est pas tout à fait comme ça que ça se passe! Elle va me parler de ses inquiétudes, de ses craintes, de ses... mais par contre il peut arriver que j'échange avec elle sur des choses que je vis à l'école... ce que je veux c'est que... c'est un échange horizontal plus qu'un échange vertical.» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p.).

Le mentor c'est aussi un enseignant qui partage son expérience sans avoir réponse à tout.

Perceptions sur le rôle de mentor selon le mentor

- « [...] faire de l'accompagnement [...]» (p. 36);
- « [...] c'est faire profiter quelqu'un d'une certaine somme d'expériences acquises au fil des années. [...]» (p. 36);
- « [...] on n'a pas réponse à tout [...]» (p. 37);
- « [...] une démarche de suivi [...]» (p. 37);
- « [...] donner des pistes de solutions. [...]» (p. 37);

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 103p.

Dans sa conception du rôle du mentor, Doriane conçoit le rôle de ce dernier comme étant plus large (enseignement, difficultés vécues, fonctionnement) mais ne touchant pas cependant à la matière ou la planification.

Perceptions sur le rôle de mentor selon le mentoré

- « [...] écoute [...]» (p. 32);
- « [...] disponible [...]» (p. 32);
- « [...] personne-ressource [...]» (p. 32);
- « [...] t'aider c'est te donner des informations [...]» (p. 32);

Source : Rapport de codification de la première entrevue effectuée en début de programme avec les mentors (2006-2007), 91p.

La perception des enseignants quant au rôle du mentor se rejoint et permet ainsi une bonne entente. Maintenant, poursuivons en observant les rôles reconnus comme ayant été joués durant l'année scolaire.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE³¹	Oui		Non	
	Mentoré	Mentor	Mentoré	Mentor
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;			X	X
B) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tout genre sur le milieu scolaire d'accueil;	X			X
C) Enseigner au mentoré;			X	X
D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;	X	X		

³¹ Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR SELON LA DYADE ³¹	Oui		Non	
	Mentoré	Mentor	Mentoré	Mentor
	E) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu;			X
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;	X			X
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré ;	X	X		
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves;	X	-	-	-
I) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;	X	X Gestion de classe		
J) Donner de la rétroaction constructive;	X	X		
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;	X	X		
L) Rassurer le mentoré;	X	X		
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré;	X	X 2/3 fois semaines		
N) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;	X			X
O) Accorder une disponibilité fixe ou variable au mentoré;	X	X Une rencontre/ cycle		
P) Écouter le mentoré;	X	X		
Q) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit	X	X		
R) Accompagner et guider le mentoré;	X	X		
S) Transmettre ses savoirs et connaissances;	X	X ³²		
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;	X	X		
U) Valider les idées du mentoré;	X	X		
V) Cibler les forces du mentoré;	X	X		
W) Encourager une pensée réflexive.	X	X		
Autres				

³² «Régulièrement elle me demandait des avis, des trucs et des conseils.»

Les réponses de la dyade montrent que le mentor a exercé presque tous les rôles excepté celui d'enseigner auprès de la mentorée ou encore de répondre d'elle auprès des membres de l'équipe-école. À l'aide de la triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), voici des exemples de la manière dont les rôles ont été exercés.

À l'intérieur du questionnaire, la dyade indique que le mentor ciblait des **objectifs professionnels**. Pour citer un exemple, lorsque ce dernier demande à Doriane de réfléchir sur l'application des conséquences pour un de ces groupes. Concernant la gestion de classe, le mentor constitue un **modèle** à suivre pour Doriane et les nombreux conseils du mentor touchent cet aspect. Puis, comme la dyade enseigne au même groupe (groupe d'appui), il devient plus facile pour le mentor de donner de la **rétroaction** à la mentorée. Les deux s'entendent pour dire que le mentor **validait les idées** de Doriane. Du point de vue du soutien, la mentorée se sent comprise et encouragée par son mentor et a développé avec lui un réel sentiment de confiance. Le mentor dit avoir à différents moments usé d'écoute et d'empathie vis-à-vis Doriane. Bien que Doriane ait vécu des difficultés personnelles qu'elle a partagées avec sa famille, elle souligne qu'à l'école, son mentor était tout de même là pour la **soutenir**. Les deux enseignants ont d'ailleurs **communiqué** régulièrement du début à la fin de l'année scolaire parce que le mentor était disponible. À l'intérieur de ces rencontres, le mentor transmettait ses connaissances principalement en gestion de classe (suggestion d'instaurer une seule consigne, suggestion d'être plus sévère au laboratoire ou encore suggestion de mieux encadrer les élèves à l'ordinateur). À côtoyer la mentorée, le mentor en arrive facilement à cerner ses forces : impliquée professionnellement, réfléchit et se questionne, écoute, admet ses erreurs, a confiance en elle, établit de bonnes relations avec ses collègues et pose des interventions justes. La seule faiblesse identifiée par le mentor est le manque de constance dans ses interventions en matière de gestion de classe.

Ensuite, mentionnons que la mentorée connaissait déjà le milieu scolaire avant d'être jumelée à son mentor, ce qui n'a pas nécessité pour ce dernier de l'accueillir. Si le mentor perçoit ne pas avoir planifié et animé les rencontres, à l'inverse de la mentorée, il apparaît suite aux rencontres de la dyade que le mentor guidait très bien les échanges. En dernier lieu, Doriane perçoit que son mentor a favorisé son avancement au sein de l'école tandis que ce dernier indique le contraire.

▪ **Perception du rôle de mentoré et engagement professionnel**

Doriane ignore comment définir son rôle, mais pense devoir être respectueuse face à son mentor. Arnaud indique qu'il est important que le mentoré ne se gêne pas pour aller consulter son mentor et ne même temps qu'il sache que son mentor est ouvert et ne le jugera pas. À l'aide des différents outils de collecte de données, nous allons jumeler la perception que Doriane a de son engagement (questionnaire) selon les gestes et interventions posés en cours d'année (entrevue, rencontre de travail). Voici les rôles qu'elle estime avoir exercés en tant que mentorée :

RÔLES EXERCÉS PAR DORIANE (QUESTIONNAIRE)	
A) Identifier ses besoins;	G) Faire part de ses difficultés;
B) Identifier ses forces et ses faiblesses;	H) Poser des questions; «oui ! oui ! oui !»
C) Prendre des initiatives;	I) Demander de l'aide, des conseils;
D) Chercher des outils pour son développement professionnel;	J) Profiter de l'expérience du mentor;
E) Proposer des solutions aux problèmes; «mais avec difficulté !»	K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.
F) Analyser sa pratique;	

Tout d'abord, la mentorée dit faire part de ses **besoins** à son mentor et c'est aussi ce qui ressort du discours de son mentor et des rencontres de travail en dyade. Les sujets abordés sont divers : la vision de l'enseignement, la rencontre de parents, la gestion de classe et la gestion du temps. Pour répondre à ses interrogations, Doriane posait simplement les questions à son mentor et elle mentionne avoir appris à se **poser plus de questions**. Les rencontres avec son mentor avaient lieu sous son initiative et les thèmes abordés venaient également d'elles. Bien qu'elle avoue proposer des solutions avec difficulté, elle souligne être capable de **chercher les outils** et les ressources nécessaires. Elle arrive d'ailleurs très bien à cibler ses forces : organisée, préparée, bonne connaissance de ses élèves, juste, sympathique comme elle admet avoir des difficultés en gestion de classe, d'où la récurrence de ce sujet lors des rencontres de la dyade. L'expérience de son mentor met Doriane en confiance d'expérimenter des pistes discutées et de revenir avec son mentor sur l'application de ces mesures. En dernier lieu, en fonction de sa première année d'enseignement, Doriane souhaitait l'an prochain enseigner dans un milieu aussi soutenant où la direction apporte son soutien comme elle l'a vécu cette année tandis que du côté de la gestion de classe, elle ferait les choses un peu différemment en étant plus sévère envers tous les élèves.

En résumé, la vision de l'enseignement de Doriane a changé en cours d'année pour se rapprocher de celle de son mentor. Cette vision n'est plus axée sur la passion de transmettre la matière, mais sur la nécessité d'instaurer une gestion de classe permettant d'enseigner, ce qui n'est pas toujours chose facile. Notons que leur conception assez similaire du mentorat ainsi que de leur attente respective leur a permis de développer une relation mentorale où la question de la gestion de classe prenait toute la place. L'aspect pédagogique n'étant pas abordé. Passons maintenant au deuxième objectif spécifique de la recherche.

4.2.4.2 Transfert des apprentissages

Dans cette section, le deuxième objectif est abordé quant au transfert des apprentissages de la *formation initiale à la pratique* en classe et quant au *réinvestissement des contenus des formations* offertes dans le cadre du programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Transfert des connaissances de la formation initiale vers la pratique

Arnaud, le mentor de Doriane, s'explique concernant les nombreuses recherches en éducation en prenant l'exemple de la différenciation pédagogique en l'associant aux intelligences multiples et indique clairement que lui son enseignement ne s'inscrit pas dans une telle approche. Il n'a rien contre ces nouvelles approches, mais s'inquiète du fait que la réussite des élèves dépend essentiellement ou exclusivement de l'adaptation de son enseignement à la clientèle. D'ailleurs, pour lui l'écart entre les apprentissages faits à l'université et la réalité de l'enseignement n'est pas aussi grand que plusieurs enseignants peuvent le penser.

«Les gens d'université que je côtoie, je parle des étudiants ici que je côtoie soit par le biais des stages, soit par le fait que je vais à l'université pour une rencontre et tout ça là : déclarent ce que nous déclarions à l'époque, mais je pense que c'est inhérent à la formation initiale entre ce qu'on reçoit à l'université et ce qu'on vit dans la réalité. On a l'impression que : il y a comme: un décalage. Ça c'est la perception qu'ils ont, c'est la perception que j'avais. La réalité pour moi est beaucoup plus nuancée, CE N'EST PAS SI DÉCALÉ QUE ÇA!» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 60).

Selon ce dernier, la formation initiale donnée par l'université est adéquate.

«C'est comme... une richesse, une culture qu'ils te donnent qui... tu finiras un jour par l'intégrer pis quand tu enseignes, toutes ces choses-là que tu as vues ça va te revenir. Donc, je pense que la formation initiale c'est ben correct!» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 61).

En formation initiale, Doriane a appris à planifier son cours, mais a surtout appris lors de ses stages. À ce sujet, elle trouve qu'il y a peu de cours pratiques dans les quatre années de la formation initiale. Il en ressort tout de même pour Doriane que la gestion de classe s'apprend par l'expérience.

«[...] plus de pratique, beaucoup de pratique, la gestion de classe... ils ont beau me donner des cours en gestion de classe... comme exemple, ils te disent si ça parle trop fort dans ta classe, t'arrives tu éteins les lumières et pis ça calme les élèves, c'est pas vrai que ça marche pour tous les élèves ou tous les groupes, tsé, il faut que tu aies ta propre expérience, il faut que t'évalues ta propre gestion de classe, je trouve que la gestion de classe c'est très personnel, fa que donner un cours oui ça donne des trucs...tu peux pas parler au nom de tous les enseignants...[...] (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 61-62).

Transfert des connaissances de la formation continue vers la pratique

Commençons par les formations suivies par le mentor. Ce dernier a assisté à celle destinée aux mentors qui traitait des habiletés de communication, mais en raison de ses nombreuses expériences, ce dernier ne semble pas avoir été marqué par cette formation. Puis concernant la deuxième, il ne l'a tout simplement pas suivie. Dans l'ensemble, il ne semble pas avoir réinvesti des apprentissages faits lors des formations.

ATELIERS DE FORMATIONS POUR LES MENTORS	PARTICIPATION D'ARNAUD, MENTOR
HABILETÉS DE COMMUNICATION	X -Il exprime qu'il n'a pas été impressionné par l'atelier sur les habiletés de communication; -il ramène l'équipe à l'objectif de l'activité (résolution de problèmes);
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	Absent -Il était à l'université.

Du côté des formations proposées aux nouveaux enseignants, signalons que Doriane a suivi une seule formation et il s'agit de celle en gestion de classe. Pourtant, elle indique qu'elle aurait sûrement bénéficié de bons conseils en matière de rencontres de parents puisque ce moment l'a fait angoisser. Revenant sur la formation en gestion de classe, Doriane indique qu'elle n'en a rien retiré puisque c'était beaucoup axé sur la théorie.

«Moi je m'en vais là pour sortir de là avec des outils. Quand j'ai l'impression de ne pas en avoir trop trop, c'est là que je peux dire qu'une formation m'a moins apporté.» (entrevue2-Rap-dy4-sec, p. 67).

FORMATIONS COLLECTIVES	PARTICIPATION DE DORIANE, MENTORÉE
RENCONTRE DE PARENTS	Absente
GESTION DE CLASSE	X
STYLES D'APPRENTISSAGE	Absente
TECHNIQUES D'INTERVENTION	Absente

Les formations auxquelles a assisté Doriane concernent l'évaluation en univers social dans le cadre de la réforme. Ces formations étaient offertes par la commission scolaire, mais se situent à l'extérieur du programme d'insertion professionnelle. Les enseignants pouvant assister à ces formations sont sélectionnés. Doriane mentionne que ces formations l'aident pour construire ses évaluations :

«Ben, premièrement là... le programme c'est beau, ça va, j'ai pas de problème avec, moi ma difficulté c'est vraiment au niveau des évaluations, parce que pour un module ou pour une matière quelconque j'ai jamais bâti... moi il faut que je retourne voir mes documents pour les compétences, comment je les évalue parce que je peux parler de n'importe quoi, mais j'évalue quand même trois compétences par matière, puis... moi c'est plus là-dessus que je travaille, mais tsé, mais c'est pas: avec la matière ou avec les planifications en rapport avec l'évaluation, c'est vraiment là l'examen tu peux l'évaluer de quatre ou cinq façons différentes...[...]» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 63).

À la fin de l'année scolaire, Doriane évalue bien maîtriser la réforme en raison de ces formations suivies.

«Oui, toute l'année j'ai été en formation, aussitôt qu'il y avait une formation, j'étais dégagée pour y aller et puis j'ai été contente parce que je les ai toutes faites les formations qui m'ont été offertes, au niveau de la réforme, parce que je ne voulais pas arriver... Je voulais vraiment la maîtriser, tu sais, c'était un de mes objectifs. Et je te dirais que, à partir du mois de février, je pense que je la maîtrisais quand même assez bien, même qu'il a fallu que je réorganise des planifications, que je refasse des fois des trucs, en fonction de la réforme, que j'avais déjà préparés à l'avance et que j'étais complètement dans le champ.» (entrevue2-Rap-dy4-sec, p. 65).

En ce qui a trait au programme d'insertion professionnelle, le mentor et la mentorée sont d'accord avec le fait qu'il devrait être offert à tout enseignant qui débute. Plus spécifiquement, la présence du programme de mentorat pour le mentor signifie que la commission scolaire se préoccupe des jeunes enseignants qui débutent et reconnaît l'apport des enseignants d'expérience.

«[...] le fait que la Commission scolaire officialise ce type d'accompagnement-là... je pense que ça donne une crédibilité à ceux qui acceptent de d'être mentors et mentoré (e)s, disons qu'on n'est pas laissés seuls à nous-mêmes et ça prouve que la Commission scolaire a le minimum de préoccupation par rapport au soutien apporté à leurs jeunes enseignants, en sachant qu'on a de 25 à 30 % qui quittent en dedans de 5 ans, donc ce que j'en pense, je n'en pense ni du bien ni du mal parce que c'est encore trop jeune, mais ne serait-ce qu'au niveau de la crédibilité et puis de l'officialisation c'est sûr que c'est un plus [...]» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 69).

La mentorée aurait toutefois souhaité qu'il y ait plus de discussions du cas spécifiques en grand groupe.

Selon les résultats du questionnaire, la mentorée semble légèrement plus d'accord que le mentor avec le fait que la formation reçue correspondait à ses besoins. Pourtant, la mentorée n'a suivi aucune formation parmi celles suggérées aux nouveaux enseignants. Selon l'importance accordée aux différents thèmes de formation, notons que Doriane considère la gestion de classe, les techniques d'intervention, la résolution de problèmes et la rencontre de parents comme formations importantes. Quant à son mentor, il semble retenir parmi les formations reçues, celle relative aux habiletés de communication malgré le fait qu'il n'ait rien appris de nouveau.

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)	
1)	La mentorée est <i>tout à fait d'accord</i> pour dire que la formation reçue correspondait à ses besoins. Le mentor est <i>d'accord</i> pour dire que la formation reçue correspondait aux besoins du mentoré.
2)	La mentorée identifie que les formations suivantes ont été importantes pour son rôle de mentorée : Le mentor identifie que la formation suivante a été importante pour son rôle de mentor :

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)	
-1) <i>Gestion de classe (base d'un bon enseignement);</i> -2) <i>Techniques d'intervention;</i> -3) <i>Résolution de problèmes;</i> -4) <i>Rencontre de parents</i>	- <i>Habilités de communication : comprendre les mécanismes de la communication facilite nos rapports).</i>

À la fin du programme de mentorat, le mentor estime que l'encadrement donné par la commission scolaire était très bien mais les nombreuses formations suivies antérieurement font qu'il n'a presque rien appris de nouveau. La mentorée aurait toutefois souhaité qu'il y ait plus de discussions du cas spécifiques en grand groupe.

Transfert des connaissances fait auprès du mentor vers la pratique

À partir du questionnaire, nous comparons le niveau de satisfaction de la mentorée et du mentor quant à la possibilité de réutiliser les apprentissages faits en formation. D'abord, la dyade estime que la participation au programme de mentorat a permis à Doriane de surmonter ses difficultés. Si Doriane est d'accord que le programme a eu un impact sur son enseignement, Arnaud, lui, est tout à fait d'accord. Enfin, les principales connaissances que lui a transmises son mentor sont relatives à la manière de réfléchir à un problème, à gérer sa classe et son enseignement.

«C'est surtout ça que j'ai appris avec Arnaud. Regarde, tu ne peux pas enseigner un vendredi après-midi comme tu enseignes un lundi matin. Tu concentres ta théorie en début de semaine et tu essaies de faire ta pratique dans la fin de cette semaine, mais moi je ne fonctionnais pas comme ça.» (entrevue2-Rap-dy4-sec, p. 72).

En fin d'année scolaire, elle semble s'être distanciée de ses élèves, en ne les maternant plus, afin de mieux se protéger.

AFFIRMATIONS RELATIVES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (QUESTIONNAIRES)	
1)	La dyade est <i>d'accord</i> avec le fait que la participation au programme de mentorat a permis au mentoré de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année.
2)	La mentorée est <i>d'accord</i> que la participation au programme de mentorat a eu un impact l'enseignement du mentoré tandis que le mentor est <i>tout à fait d'accord</i> .
3)	La mentorée indique que le programme de mentorat lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle réutilise dans son enseignement comme au niveau de la gestion de classe (constance dans ses interventions et remise en question régulière pour s'améliorer).

En résumé, la mentorée relate que sa perception de l'enseignement a changé en raison de la place importante que prend la gestion de classe à l'intérieur des cours. De même, son mentor lui a appris beaucoup concernant la gestion de classe. Il semble que le choc vécu par Doriane ait été très bien compris par son mentor. En ce qui concerne les différentes formations, notons que la dyade ne semble pas avoir réinvesti ces connaissances dans sa pratique.

4.2.4.3 Pratiques de collaboration

Cette dernière partie analyse aborde la collaboration de la quatrième dyade et répond ainsi au troisième objectif spécifique de la recherche.

Participation au programme de mentorat

- **Jumelage**

Le jumelage dans le cas de Doriane et Arnaud s'est fait suite à l'abandon du premier mentor de Doriane. À la fin du mois de novembre, la dyade qui se rencontre une fois par cycle en arrive à sa troisième rencontre. Le mentor signale que c'est Doriane qui prend l'initiative de demander des rencontres lorsque cela s'impose. Les échanges de la dyade se feront presque tous les jours et lors de rencontres.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La dyade mentionne que la fréquence moyenne de leurs échanges est de <i>presque tous les jours</i> . <i>«Enseigne dans la même classe (en mesure d'appui).»</i> (mentorée)
2)	La dyade mentionne que la forme de leurs échanges la plus utilisée est les <i>rencontres</i> . <i>«On partageait un groupe d'élèves (team) en plus d'avoir une rencontre cycle.»</i> (mentor)

Le point suivant montre le regard de la dyade sur ce que doit être la relation mentorale.

- **Conception de la relation mentorale**

La dyade partage la même conception de la relation mentorale, c'est peut-être ce qui explique leur si bonne entente. De plus, Doriane explique que le plus important dans la relation mentorale c'est d'avoir des affinités avec son mentor.

CONCEPTION DE LA RELATION MENTORALE (ENTREVUE 1)	
MENTORÉ (P. 7)	MENTOR (P. 7)
-absence de gêne;	-absence de gêne;
-relation de confiance;	-relation de confiance sur une base horizontale;
-relation simple.	-ouverture de la part du mentoré.

Regardons maintenant comment s'est déroulée la relation mentorale.

▪ La relation mentorale

Dans cette portion est présentée l'évolution de la relation mentorale de la dyade à partir du discours et des rencontres du mentor et du mentoré au début, pendant et à la fin de l'année scolaire. La relation mentorale est comprise à travers le degré de compétence ressentie par le mentoré, la fréquence des rencontres, les motifs de l'engagement dans le programme et la perception du mentoré à l'égard de son mentor.

Les étapes de la relation mentorale

La relation mentorale se développe sur une période de plusieurs mois. Lors de ses stages, Doriane se définit comme insécure ce qui l'amène à s'organiser et à planifier davantage. Cette insécurité est perçue par son mentor en début d'année en regard de sa gestion de classe et de la rencontre de parents. Elle est toutefois convaincue que la participation au programme lui a permis de s'améliorer. La dyade semble avoir conservé la même fréquence au niveau des rencontres, c'est-à-dire deux à trois fois par semaine. Le motif qui a incité Doriane à participer au programme est de pouvoir communiquer avec une personne-ressource. Les informations ainsi fournies par le mentor auront ainsi un impact sur sa gestion de classe et sur l'avancement de son dossier d'employé à la commission scolaire.

Le tableau qui suit reprend les différentes étapes vécues au début, pendant et à la fin du mentorat.

<i>Au début...</i> <i>(novembre)</i>	<i>Pendant...</i> <i>(février-avril)</i>	<i>À la fin...</i> <i>(mai)</i>
Sentiment de compétence		
-le mentor perçoit que l'insécurité vécue par Doriane ne se situe pas au niveau de son enseignement, mais plutôt au niveau de sa gestion de classe et des rencontres	-la mentorée sait qu'elle éprouve des difficultés en gestion de classe avec un de ses groupes, mais se reconnaît aussi certaines compétences avec ce même groupe comme en matière	-la mentorée juge avoir une meilleure estime personnelle, avoir davantage confiance et se sentir compétente; -la mentorée maîtrise bien

<i>Au début...</i> <i>(novembre)</i>	<i>Pendant...</i> <i>(février-avril)</i>	<i>À la fin...</i> <i>(mai)</i>
avec les parents; -la mentorée se définit comme une personne insécure de nature, ce qui l'amène à bien s'organiser et planifier; -la mentorée se voit comme super fragile; -la mentorée considère ne pas avoir eu encore de découragement; -la mentorée évalue que la période plus difficile a été de novembre à février;	de planification; -son mentor a confiance qu'elle améliorera sa gestion de classe.	la réforme suite aux formations suivies; -la mentorée sait qu'elle devra être plus ferme en début d'année scolaire et demeurer constante dans ses interventions;
<u>Échanges</u>		
-se rencontre une fois par cycle; -le mentor se donne comme responsabilité d'être disponible à tout moment pour la mentorée;	-les rencontres semblent se poursuivre comme en début d'année;	-la mentorée a demandé au mentor de poursuivre la relation mentorale l'année suivante;
<u>Perceptions et apports du mentor</u>		
-la mentorée voit le mentor comme une personne-ressource à qui elle est à l'aise de se confier; -la mentorée croit que son mentor s'attend à ce qu'elle travaille sur elle;	-la mentorée applique les suggestions de son mentor quand elle se sent à l'aise de le faire;	-la mentorée considère avoir plus confiance en elle et avoir une meilleure gestion de classe;
<u>Objectifs de départ et estimation de leur atteinte</u>		
-la mentorée souhaite obtenir de l'information sur la commission scolaire et sur certains thèmes comme la gestion de classe et obtenir sa permanence.	-la mentorée espère être plus syndicaliste plus les années avanceront.	-la mentorée a appris beaucoup sur l'utilisation de la convention collective. -la dyade s'entend pour dire que la mentorée a appris à être constante dans ses interventions.

Maintenant, à la lumière de toutes les données recueillies sur la dyade et en fonction des trois étapes de l'évolution du mentoré (Houde, 1992), nous allons vérifier quelles composantes s'appliquent à la relation de cette dyade. Pour la première phase, notons que la mentorée était avant le début de la relation impressionnée par le mentor en raison de la réputation qui précédait l'enseignant. Une réputation d'ordre rigide et sévère ce qui contrastait avec la manière dont elle se percevait. Mais, sa perception s'avère juste puisque le mentor sait bien comment il est perçu. « [...] *je suis considéré comme un enseignant autoritaire, je suis considéré comme un enseignant qui tient sa classe serrée, [...]* » (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 5). Or, une fois jumelée, elle a très vite convenu qu'il pouvait l'aider grandement. Une importante relation de confiance s'est instaurée entre les enseignants. D'ailleurs, les deux en témoignent :

Mentor

« [...] *je ne sens pas de frein, elle se confie beaucoup quand même... [Elle se sent à l'aise] oui, moi je sens qu'il y a eu un lien de confiance assez rapide parce qu'on ne se connaissait pas du tout avant... [...]* » (entrevue1-Rap-dy4-sec)

Mentoré

«*Et bien, moi, au niveau de l'école, ça été Arnaud. Moi, vraiment, j'ai développé, en début d'année, une relation avec cet homme-là, vraiment là, un lien de confiance super.* » (entrevue2-Rap-dy4-sec, p. 80).

Les phases de la relation mentorale (Houde, 1992)

Phase 1 : Le commencement de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se voit comme un apprenti et admire le mentor; la relation est inégale;		
2) Le mentor reconnaît le mentoré et lui apporte du soutien;	✓	
3) Le mentoré imite le mentor auquel il s'identifie;		
4) Le mentoré et le mentor s'investissent affectivement;	✓	
5) Un lien de confiance s'établit.	✓	

Il est vrai qu'en cours d'année la mentorée trouve qu'elle a développé certaines compétences comme en matière de gestion de classe (constance) et pour l'évaluation des compétences chez les élèves.

Phase 2 : Le déroulement proprement dit de la relation	Constat	Commentaires
1) Le mentoré se reconnaît de nouvelles compétences;	✓	

Phase 2 : Le déroulement proprement dit de la relation	Constat	Commentaires
2) Le mentoré et le mentor perdent certaines illusions l'un et l'autre pour faire place à la personne réelle de l'autre et reconnaître les limites de cette relation;		
3) La fusion initiale est définitivement brisée;		
4) La relation tend à devenir plus égalitaire.		

Pour la dernière étape, notons que l'objectif d'en apprendre davantage sur son statut professionnel à l'intérieur de la commission scolaire a été atteint. Or, aucun processus de séparation ne semble s'instaurer, car la dyade envisage même de continuer la relation mentorale l'année suivante.

Phase 3 : Le dénouement de la relation	Constats	Commentaires
1) Mission accomplie (plus ou moins) : le mentoré est capable de...;	✓	
2) Un processus de séparation s'instaure;		
3) Scénario de transformation de la relation : perte graduelle d'implication de part et d'autre (transformation qualitative), la séparation provoque des conflits chez les deux personnes ou chez l'une d'elles.		

En somme, les enseignants de la dyade accordent une importance particulière à la relation développée avec les élèves comme base à leur enseignement. Le fait d'œuvrer auprès d'une clientèle aux prises avec des difficultés d'apprentissage et de comportement n'y est sans doute pas étranger. La relation de la dyade semble s'être développée sur une base égalitaire où d'une part la confiance, le respect et l'ouverture d'esprit étaient présents. Toutefois, le fait d'enseigner dans des champs différents a amené Doriane à se développer professionnellement de manière individuelle en ce qui concerne sa manière d'enseigner et d'évaluer les élèves. Ce côté ne semble pas du tout avoir perturbé la mentorée.

▪ **Déroulement des rencontres**

Quant au déroulement des rencontres, le mentor indique que celles-ci ne prennent pas réellement de formes particulières excepté que Doriane apporte des points sur lesquels elle veut discuter.

«Pas vraiment, ce sont des rencontres qu'on fait sur le lieu du travail parce que ça nous accommode tous les deux hhh. Hhh... non ça se fait à la bonne

franquette... lors de périodes où on n'a pas de tâches d'enseignement hhh... non... ça se fait je dirais à la bonne franquette, les deux fois qu'on s'est rencontré elle est arrivée avec des points précis à discuter et puis : c'est comme ça que ça se fait.» (Rap-dy4, sec, p. 77).

Devant une problématique, le mentor écoute la mentorée sur la difficulté vécue puis lui demande comment elle a procédé lors de la difficulté. Ensuite, il dit exprimer ce qu'il en pense et il semble que cela amène Doriane à proposer une manière de résoudre le problème. Et dans d'autres cas, cette dernière lui demande son avis tout simplement.

« [...] dans certains cas, c'est elle carrément qui me posait des questions [OK] alors c'était questions-réponses pis dans d'autres cas elle m'exprimait ce qu'elle vivait hhh... je pouvais lui dire qu'est-ce que j'en percevais hhh...puis dans d'autres cas elle me demandait carrément «toi qu'est-ce que tu ferais ou comment t'agirais? Ou qu'est-ce que tu penses de tça?», donc je pense que c'est ça...» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 78).

Doriane partage la même vision de leur relation et cette dernière insiste sur le fait que son mentor va la guider vers la solution, mais pas lui donner.

«Les interventions... en fait ce qu'on faisait c'est que moi j'expose souvent une problématique puis hhh... ou bien j'ai des questions en particulier, lui il me donnera jamais la réponse, mais il va me guider vers...» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 79).

▪ **Les attentes des enseignants**

L'expérience syndicale du mentor l'amène à souhaiter que le syndicat donne son appui à la commission scolaire pour un tel programme. Or, ce dernier dit que le syndicat émet des réserves de peur que le programme en vienne un d'évaluation. Interrogé sur les attentes en terme de collaboration, le mentor répond que la relation mentorale était basée en fonction des mêmes attentes ce qui a contribué à faciliter la relation.

«On en a parlé, elle m'avait dit comment elle se sentait... euh...j'ai un blanc... ((rires)), mais je sais qu'on en a parlé et que ça tournait sensiblement autour des mêmes thèmes dont je vous ai parlé tout à l'heure. Là-dessus on a une certaine... pas une certaine... je pense qu'on a une grande affinité, on s'entend pas mal tous les deux sur quel devrait être mon rôle, quel devrait être son rôle pis comment ça devrait se faire dans le quotidien. Là-dessus on s'entend...» (entrevue1-Rap-dy4, sec, p. 73).

Du côté de Doriane, cette dernière indique qu'elle n'avait aucune attente excepté que tout fonctionne bien. En termes de collaboration, elle souhaitait être guidée et appuyée par une personne-ressource qui allait l'informer à différents niveaux.

« [...] j'avais en tête qu'il m'aide et qu'il me guide, et je m'attendais à avoir une personne-ressource, et puis aussi un appui... moi je suis particulièrement choyée parce qu'il est dans mon cours et il peut m'évaluer, ben m'évaluer! C'est pas comme une évaluation, mais me donner du feed-back sur mon enseignement, tsé... c'est aussi». (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 74).

Elle considère que ses attentes ont été remplies. Signalons qu'elle dit se sentir la responsabilité de travailler les points discutés lors des rencontres.

«Ben lui, je sens que ce qu'il veut c'est mon bien et que je réussisse à travers tout ça, c'est ma perception. Arnaud s'attend à ce que je travaille sur moi-même parce que quand on parle de quelque chose et que j'essaie de travailler par la suite, on fait toujours un retour là-dessus, tsé, si je parle de quelque chose et qu'il s'aperçoit que je ne donne pas de nouvelles... c'est un peu décourageant pour lui. Tsé, on passe une heure à parler de quelque chose, fa que moi tsé je respecte ses attentes dans le sens où moi je lui renvoie bien l'ascenseur. JE TRAVAILLE VRAIMENT FORT pour m'améliorer, pis j'en parle avec lui et je lui dis la vérité aussi, j'imagine que dans ses attentes il veut que je sois honnête avec et je le suis là, tsé.» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 74).

Le tableau qui suit présente les attentes exprimées par les enseignants lors des deux entrevues. Sur la première ligne sont présentées les attentes du mentoré à l'égard du mentor puis ses propres attentes. Sur la ligne en dessous, les attentes du mentor à l'égard du mentoré ainsi que ses propres attentes apparaissent.

ATTENTES DU MENTORÉ	
<u>À l'égard du mentor :</u> -être guidé; -être appuyé; -côtoyer une personne-ressource; -voir de l'information.	<u>À son égard :</u> -
ATTENTES DU MENTOR	
<u>À son égard :</u> -relation saine et positive	<u>À l'égard du mentoré :</u> -relation saine et positive

- **Dynamique des échanges**

Rôles du mentor

Premièrement, Doriane considère que son mentor joue un rôle d'**informateur** quant à ses droits en tant qu'enseignante et aux différents éléments à rassembler pour avoir un dossier d'employé complet pour accéder à sa permanence. Elle perçoit aussi qu'il la **conseille** sur certaines problématiques et lui donne de bons «trucs». De son côté, il perçoit la conseiller en matière de gestion de classe. Toutefois, le premier conseil du mentor donné au mentoré est de mettre en œuvre des interventions avec lesquelles il se sent à l'aise. En matière de gestion de classe, le mentor va lui suggérer plusieurs choses comme ayant trait à sa planification, mais qui auront des impacts sur sa gestion de classe. D'abord, il suggère à Doriane de créer des signets pour faciliter la recherche des élèves au laboratoire d'informatique, de se constituer une banque de travaux au lieu de donner des copies à son groupe difficile et d'instaurer des règles pour éviter de prendre des

décisions sous le coup de l'émotivité et enfin, de penser aux conséquences logiques qui vont s'en suivre.

Dans sa manière d'évaluer son implication au sein de la dyade, le mentor croit bien contribuer à **rassurer** la mentorée.

«Je pense que c'est correct, je pense que j'ai un rôle plus positif, qui est sécurisant, qui est rassurant, qui est complémentaire à: ...hhh je pense que c'est correct.» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 82).

Selon la mentorée, il joue effectivement ce rôle.

«Ben, une petite tape sur l'épaule des fois de temps en temps pour me dire: «lâche pas, continue...», et puis lui il voit mon groupe, il voit l'évolution et il me donne du feed-back, je suis ben contente qu'il puisse le faire, hhh... je n'ai pas eu de découragement à date, tsé, je n'en ai pas eu vraiment là, mais j'aimerais ça qu'il... tsé, c'est quelqu'un qui comprend ce que tu vis, donc je trouve ça rassurant... tsé.» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 41).

À la lumière des rencontres de travail de la dyade, il ressort que le mentor joue ce rôle de **juger encourageant** auprès de Doriane en la rassurant, en lui reconnaissant des habiletés et en l'encourageant.

EFFECTUER RENFORCEMENT POSITIF	RASSURER	RECONNAÎTRE	ENCOURAGER
1) -	1) gestion de classe;	1) compétence en matière d'enseignement de sa matière; 2) bonne relation avec les élèves. 3)	1) idées; 2) constance interventions

À quelques occasions, Doriane mentionne que ses rencontres avec son mentor l'amènent à réfléchir. D'ailleurs, le questionnement utilisé en témoigne :

Voici différentes questions utilisées par le mentor :

Gestion de classe (Rap-dy4-sec)

-« [...] l'une de ses réactions c'était de me dire: « oui j'ai entendu parler de ce groupe-là, mais toi c'est quoi ton problème dans ta classe? [...]» (entrevue1-mré, p. 106);

-«Mais juste avant que tu continues, tu dis: «Après Noël, ça a été moins bien. Puis, de ma part, il y a eu un relâchement.» Pourquoi il y a eu un relâchement de ta part?» (rencontre2, p. 106);

-«Ça serait quoi, d'après toi, ta plus grande force en gestion de classe?» (rencontre2, p.

Concernant l'aptitude du mentor à **susciter le questionnement** et la pratique réflexive chez le mentoré, notons que le mentor a mené la dernière rencontre de la dyade de manière à ce que la mentorée puisse faire le bilan de sa première année d'enseignement. D'ailleurs, le mentor mentionne qu'il fonctionnait beaucoup par les questionnements avec la mentorée comme il le faisait avec ses stagiaires. À cet égard, la mentorée perçoit clairement qu'il l'a fait réfléchir et constate qu'elle ressort des rencontres avec une tonne de pistes, mais aussi une tonne de questionnements. La mentorée est d'ailleurs consciente que cela l'a fait grandement cheminer notamment en matière de gestion de classe.

Rôles du mentoré

À la fin de l'année scolaire, Doriane indique dans le questionnaire qu'il lui arrivait de **proposer des solutions**, mais avec difficultés. Elle justifie d'ailleurs certaines de ces actions :

CHOIX	⇒	JUSTIFICATION
Elle permet à certains élèves plus de latitude au laboratoire pour le cours d'informatique.	⇒	Elle a consacré beaucoup de temps à ces élèves afin qu'ils travaillent, mais maintenant à la moitié de l'année elle a décidé de consacrer ce temps à ceux qui souhaitent apprendre.
Elle donne une copie au groupe lorsque ce dernier est désorganisé.	⇒	Il s'agit d'une sanction et non d'enseignement.

Son mentor convient que Doriane avait une réelle **capacité à réfléchir** sur elle-même. À cet égard, elle donne deux exemples. Le premier fait référence à la modification de sa planification (programme) qu'elle fera en fonction de ce qui a fonctionné et de ce qui a moins bien été. Le second exemple montre la réflexion faite sur la manière dont se sont déroulées les périodes en informatique et sur les ajustements qu'elle compte y apporter l'an prochain.

En fonction des réponses qui apparaissent dans le questionnaire, il est clair que l'appréciation des échanges de la mentorée et du mentor se rejoint et est très élevée. De plus, les attentes respectives de chacun ont été totalement remplies. Le tableau qui suit comprend les réponses du mentor et de la mentorée pour les questions relatives aux pratiques de collaboration.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)	
1)	La dyade évalue la qualité des échanges comme excellente
2)	La dyade affirme que leurs attentes respectives en termes de collaboration ont été <i>totalemment</i> atteintes « <i>Relation de confiance, d'aide</i> » (mentorée)
3)	La mentorée croit que les attentes du mentor à son égard ont été <i>totalemment</i> comblées.
4)	Le mentor croit que les attentes du mentoré à son égard ont été <i>totalemment</i> comblées.

▪ **Les apports dans la relation mentorale**

Relativement aux apports que peut fournir la relation mentorale, notons que le mentor espère apporter à sa mentorée mais n'identifie rien en particulier. Du côté de la mentorée, cette dernière perçoit davantage apporter un surplus de travail au mentor que certains autres aspects.

«J'ai de la misère là-dessus avec cette question-là, tsé... je ne parle pas de surplus de travail, je vais aller le voir pour m'informer, tsé, je trouve ça super fin de sa part parce qu'en fait il n'est pas nécessairement obligé de le faire là, tsé. Donc, je vois ça comme une tâche supplémentaire pour lui.» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 75).

En dernier lieu, Doriane spécifie que les rencontres sont axées sur ses difficultés ce qui laisse peu de place à ce qu'elle apporte quelque chose à son mentor. Quant aux apports du mentor vis-à-vis elle, elle indique qu'il lui a appris à cerner ses problèmes différemment.

«Ben lui, il m'a donné des pistes de réflexion tsé que je vas utiliser dans le futur sans aller le voir hhh... c'est comme une méthode qu'il m'a présentée, tsé quand tu veux cerner un problème [oui:], c'est la méthode de l'entonnoir, [oui:] ben moi j'avais jamais évalué mes problèmes en gestion de classe de cette façon-là, j'y allais toujours le plus radicalement, le plus vite possible, avec lui j'ai appris ça, j'ai appris à me poser plus de questions.» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 76).

Le tableau ci-dessous présente sur la première ligne les apports du mentoré à l'égard du mentor et l'apport du mentor à son égard. La deuxième ligne présente les apports du mentoré à l'égard du mentor et les apports du mentor à l'égard du mentoré.

MENTORÉ	
<i>Je lui apporte...</i>	<i>Il m'apporte...</i>
-du travail supplémentaire;	-à réfléchir sur certaines problématiques avec la méthode de «l'entonnoir».
MENTOR	
<i>Elle m'apporte...</i>	<i>Je lui apporte...</i>
-	-ne sait pas.

Enfin, Doriane indique que la relation mentorale a eu un impact au niveau de sa confiance et de son enseignement.

▪ **Les difficultés rencontrées**

Avant d'être jumelée à son mentor actuel, Doriane a précédemment été jumelée avec un autre mentor durant un mois. Toutefois, en raison d'horaires difficilement compatibles, la dyade a cessé sa relation mentorale et Doriane s'est trouvée un autre mentor.

« [...] ben oui: j'avais déjà mon mentor à l'école, mais je trouvais que c'était complexe, on n'avait pas les mêmes horaires de dîner, on n'avait pas la même cédule, c'est pour ça que ça n'a pas marché... parce que moi et elle on s'entendait super bien. [...]» (entrevue1-Rap-dy4-sec, p. 81).

Plusieurs aspects ont facilité les échanges entre Doriane et Arnaud comme le fait qu'il travaille dans la même école, qu'il enseigne dans la même classe, qu'il ait un horaire compatible et des intérêts communs et une ouverture d'esprit. Bref, aucun élément n'a contraint les échanges de cette dyade.

AFFIRMATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES DE COLLABORATION (QUESTIONNAIRES)		
1)	Le mentoré indique les éléments qui ont facilité les échanges : <i>-travaille dans la même école; -enseigne dans la même classe (un groupe seulement); -flexibilité, horaire compatible.</i>	Le mentor indique les éléments qui ont facilité les échanges : <i>-ouverture d'esprit; -partage d'un groupe (team); -intérêt partagé.</i>
2)	Le mentoré indique les éléments qui ont contraint les échanges : <i>-aucun</i>	Le mentor indique les éléments qui ont contraint les échanges : <i>-aucun</i>

L'expression des savoirs

Les différentes rencontres de la dyade ont été surtout consacrées à discuter de problèmes ayant trait à la gestion de classe.

▪ Différents objets de discussions entre mentors et mentorés

Tout d'abord, voici les sujets de discussion abordés par la dyade : **1) objets issus des sciences de l'éducation (didactiques et psychopédagogiques); 2) objets associés au milieu de travail et 3) objets relatifs au statut professionnel.** L'expression des savoirs relatifs aux sciences de l'éducation occupe une place importante dans le discours de la dyade. Ces objets touchent différents aspects de l'enseignement que nous allons exposer brièvement.

Tout d'abord, le premier aspect discuté avec le mentor concerne la vision de l'enseignement de Doriane qui a changé. Elle est passée d'une vision idéale à une vision plus réaliste de la profession. Puis, l'essentiel des discussions de la mentorée et du mentor a touché la gestion de classe. À cet égard, les discussions ont porté sur l'importance de planifier sa gestion de classe et à s'en tenir à sa planification. En ce qui concerne les stratégies utilisées en classe, le mentor signale que Doriane n'a jamais ressenti le besoin d'en discuter.

«Doriane a quand même un bacc en enseignement, elle a fait des stages, cette portion du travail-là je n'ai pas tellement besoin de la regarder avec elle parce qu'elle l'a relativement bien, puis de toute façon elle ne sent pas le besoin de m'en parler et puis moi quand je la regarde préparer ou donner ses cours c'est quelque chose qu'elle maîtrise relativement bien.» (Rap-dy4, sec, p. 77).

Il faudrait toutefois souligner que le mentor ne semble pas s'intéresser à l'enseignement et l'évaluation du programme de formation de l'école québécoise. Doriane est claire à cet égard, elle ne lui parle pas de cet aspect. Toutefois, ce dernier s'y intéresse et l'amène même à faire un bilan en fin de programme. À l'intérieur de ce bilan, Doriane indique qu'elle ajustera l'enseignement de certaines notions l'an prochain puis guidera davantage les élèves lors de l'apprentissage par projet. Dans le même ordre d'idées, le temps consacré aux différentes activités sera mieux envisagé. Ensuite, l'espace qu'occupent les relations moins harmonieuses avec les élèves d'un point de vue affectif concerne surtout un de ses groupes d'élèves avec qui elle considère toutefois avoir de bonnes relations personnelles.

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation	
a) <i>Vision</i>	-La mentorée change sa vision de l'enseignement;
b) <i>Gestion de classe</i>	-La mentorée a des questions au niveau de sa gestion de classe (élèves difficiles); -La mentorée veut préparer sa rentrée de l'an prochain pour établir dès le départ une gestion de classe ferme suite aux conseils de son mentor; -La mentorée juge qu'elle est juste avec les élèves (force) mais qu'elle doit être plus ferme (faiblesse) et son mentor ajoute plus constante;

Nature des savoirs : 1) Objets de discussion issus des sciences de l'éducation	
	<ul style="list-style-type: none"> -La mentorée a eu un relâchement au niveau de l'établissement d'une règle en début de cours et de son respect par la suite et le mentor concède que le laboratoire d'informatique incite à un relâchement; -La mentorée applique difficilement les règles dans le laboratoire d'informatique et le mentor lui suggère d'être moins tolérante; -La mentorée a de la difficulté avec un groupe et le mentor lui conseille d'appliquer une autre sanction que la copie; -La mentorée se questionne sur le manque d'intérêt de son groupe difficile et croit devoir revoir sa préparation l'an prochain; -La mentorée discute de la copie donnée à son groupe difficile et son mentor suggère de remplacer par une banque de travaux liés à la matière et de songer aux conséquences si les travaux ne sont pas ramenés signés; -La mentorée éprouve certaines difficultés à prendre des mesures disciplinaires vis-à-vis un élève déjà sous surveillance;
c) <i>Stratégies utilisées en classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La mentorée a adoré planifier; -La mentorée va ajuster l'enseignement de certaines notions (notions très bien assimilées et d'autres moins); -La mentorée constate que les élèves (sa clientèle) ne fonctionnent pas très bien avec les projets -La mentorée conservera certains projets l'an prochain dans lesquels elle guidera davantage les élèves; -La mentorée bâtissait ses notes de cours;
d) <i>Gestion temps</i>	-La mentorée a manqué de temps pour certaines activités ou avait certaines fois prévu trop de temps pour l'activité;
e) <i>Dimension affective</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La mentorée trouve les élèves peu autonomes pour fonctionner en projet; -La mentorée a enseigné à un groupe qui lui a «bouffé» de l'énergie;

Dans le tableau qui suit, les discussions montrent que seuls d'autres aspects en lien avec la dimension interactive de la profession et le statut professionnel sont abordés.

Objets de discussion :	
2) Savoirs disciplinaires	-Aucun
3) Savoirs milieu de travail (dimension interactive)	<ul style="list-style-type: none"> -La mentorée appréhende les appels aux parents et la première rencontre de parents; -La mentorée a de bons rapports avec ses collègues;
4) Savoirs curriculaires	-Aucun
5) Savoirs statut professionnel	-La mentorée avait des questions de conventions collectives;

Quant aux modalités utilisées pour discuter de ces différents aspects, ils sont variés. D'abord, lorsque Doriane tente quelque chose discuté auparavant avec son mentor, elle lui explique comment cela s'est déroulé. Il arrive également qu'ils partent de cas d'élève ou de groupe plus difficile. Cela se fait par des échanges ou des questionnements de la

part du mentor et de la mentorée. La pratique du mentor alimente certaines discussions en regard de la gestion de classe et le fait de partager un groupe leur permet de s'observer mutuellement et de servir de point de départ à la discussion. Enfin, au terme de l'année, le mentor demande à sa mentorée les bons coups et les difficultés vécus cette année.

Différentes modalités d'échange sur les objets de discussion	
1- Retour sur ses expérimentations -par le mentoré	-sur moyens appliqués;
2- Observation -par le mentor	-dans la classe mentorée (laboratoire informatique);
3- Discuter cas d'un élève ou groupe -par le mentor -par le mentoré	-Raphaël -groupe 21
4- Échanger -dit par le mentor	-Échange quotidien basé sur le respect mutuel et la confiance.
5- Pratique mentor -à travers leur discours	-consigne d'une règle;
6-Questionnements -par le mentor	-Demander à la mentorée de définir le problème vécu; -Demander à la mentorée de relater les interventions qu'elle devait mettre en pratique; -Demander à la mentorée d'expliquer certaines de ses attitudes en classe;
7- Bons coups et difficultés -demandés par le mentor lors d'une rencontre de travail	-Énumérer les bons coups et difficultés en matière d'enseignement et de gestion de classe.

En résumé, les enseignants de la dyade semblaient avoir des affinités qui ont permis que se développe une relation de confiance, absente de jugement. L'entente implicite de la dyade à ne pas aborder les stratégies d'enseignement liées à la réforme n'apparaît pas avoir nui à la relation, au contraire. L'écoute, la disponibilité et l'attitude rassurante du mentor à l'égard de la mentorée ont sans doute contribué au succès de la relation qui se traduit par des attentes comblées de part et d'autre. Enfin, le principal thème de discussion entre les enseignants fut la gestion de classe.

4.2.4.4 Impact d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement

En dernier lieu, des réponses sont apportées à l'objectif général suivant : **Analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.**

Les réponses apportées aux objectifs spécifiques montrent qu'à l'intérieur du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles,

c'est le mentorat qui offre le plus de possibilités d'améliorer son enseignement. Tout d'abord, l'accompagnement du mentor semble avoir exercé un effet positif sur la mentorée. Puis, les conseils de ce dernier paraissent avoir contribué à améliorer sa gestion de classe. Enfin, du point de vue de la collaboration avec son mentor, l'attitude rassurante de son mentor semble l'avoir aidée à développer sa confiance en elle.

Pour chacun des thèmes, regardons de quelle façon cela s'est opéré durant la relation mentorale. Dans un premier lieu, il apparaît suite au discours de Doriane que l'accompagnement d'un mentor lui a permis de mieux connaître ses droits dans la profession par le biais de la convention collective. Doriane œuvrait auprès de plusieurs groupes dont un où les élèves ont des mesures d'appui puisqu'ils sont en difficulté d'apprentissage et de comportement. Concernant ce type de groupe, notons que son mentor avait beaucoup d'expérience avec ce type de clientèle, ce qui peut avoir permis à Doriane de s'identifier à certaines méthodes en matière de gestion de classe. Notons que sa vision de l'enseignement a changé rapidement en raison de l'importance que prend la gestion en regard de l'enseignement proprement dit. Les deux enseignants accordent une importance particulière à la relation à développer avec l'élève dans la relation pédagogique, ce qui les unit. Cependant, Doriane a appris l'importance de créer une distance avec l'élève au terme de cette année grâce à l'accompagnement de son mentor. Elle a d'ailleurs tenté différentes règles en matière de gestion de classe et a par conséquent amélioré sa gestion de classe par la réflexion faite sur sa pratique. Cette réflexion a grandement été stimulée par son mentor. Enfin, on peut qualifier l'investissement de la dyade comme de très important puisque durant tout le programme, ils ont assisté à toutes les rencontres de mentorat organisées par la commission scolaire et ils se sont rencontrés deux à trois fois par semaine.

En deuxième lieu, Doriane a réinvesti certains apprentissages, voire même certaines planifications, dans le cadre de son enseignement. Empressons-nous de souligner qu'il s'agit de formations suivies à l'extérieur du programme d'insertion professionnelle et qu'elles concernaient l'évaluation des compétences dans le cadre de la réforme. Ces formations ont amené Doriane à revoir ses planifications, mais cette dernière ne s'en plaignait pas, car elle évalue être en apprentissage au même titre que tous les autres enseignants du premier cycle du secondaire. En ce qui concerne sa participation aux formations du programme, elle estime ne pas avoir réutilisé les informations théoriques présentées lors de la formation en gestion de classe. En fin de parcours, l'apport de son mentor, notamment au niveau de la gestion de classe, a été plus important que les formations. Elle juge s'être améliorée, mais concède que du travail au niveau de sa fermeté est à faire. Enfin, elle évalue toutefois avoir bien en main la gestion de ses différents groupes.

En dernier lieu, les attentes de chacun ont été comblées et l'apport du mentor a été considérable en matière de gestion de classe et de convention collective. L'échange prévalait comme manière de discuter de certains problèmes et cela a contribué à instaurer dès le début un rapport égalitaire entre le mentor et la mentorée. Or, sous ce rapport égalitaire, soulignons que la mentorée démontre un profond respect pour son mentor. Doriane apprend à adapter certaines pratiques de gestion selon sa propre personnalité. À

cet effet, elle a mis en place des règles en classe et les conséquences logiques qui leurs sont associées. Le thème de la gestion de classe est d'ailleurs celui qui a été le plus présent dans les discussions de la dyade. Certains thèmes comme les rencontres de parents ou encore les droits dans la convention collective figuraient parmi les préoccupations de la mentorée. Plusieurs des échanges de la dyade portaient d'éléments ponctuels de la pratique du mentoré rapportés par celle-ci ou son mentor. Bref, le mentor nomme plusieurs forces (organisée, passionnée, confiante) qui lui font croire que la mentorée poursuivra dans la profession et, elle-même d'ailleurs, indique y être pour rester.

4.3 Phase descriptive et compréhensive : questionnaire

La phase descriptive et compréhensive qui présente les résultats des questionnaires se divise en trois sections. La première présente la synthèse des perceptions des mentorés quant à leur expérience au sein du programme d'insertion professionnelle. La deuxième présente cette fois la synthèse des mêmes informations, mais pour les mentors. Enfin, la dernière section propose un résumé de l'expérience combinée des mentorés et des mentors. À l'intérieur de cette partie, nous présentons également le degré d'accord des dyades concernant leur expérience dans le cadre du programme.

La passation des questionnaires s'est faite lors de la dernière rencontre de mentorat qui visait à permettre aux enseignants de faire le bilan de leur expérience dans le cadre du programme. Lors de la rencontre, 27 enseignants (57 %) étaient présents sur les 47 enseignants inscrits au programme. Les 27 enseignants assistant à la dernière rencontre ont accepté volontairement de répondre au questionnaire. Voici maintenant comment se répartissent les 27 enseignants :

Enseignants du primaire présents/ Total des enseignants primaire inscrits	Enseignants du secondaire présents/ Total des enseignants secondaire inscrits	Total des enseignants présents/ Total des enseignants inscrits
9/18 (50 %)	18/29 (62 %)	27/47 (57 %)

Mentorés présents/ Mentorés inscrits	Mentors présents/ Mentors inscrits	Total des enseignants présents/ Total des enseignants inscrits
15/23 (65 %)	12/24 (50 %)	27/47 (57 %)

La description de l'échantillon montre que tous les enseignants présents lors de la passation du questionnaire ont répondu à ce dernier. De plus, il représente 57 % des enseignants inscrits au programme.

4.3.1 Synthèse des questionnaires : mentorés

La synthèse des questionnaires a été effectuée par questions. Un calcul des réponses pour toutes questions et tous les niveaux sur les différentes échelles de valeur a été réalisé. Les résultats sont présentés en fonction des différents niveaux sur les échelles et les précisions apportées pour chacune des questions sont indiquées.

1- La participation au programme de mentorat a eu un impact sur votre enseignement (15/15) :

La majorité, c'est-à-dire dix mentorés, sont **d'accord** avec le fait que leur participation au programme de mentorat a eu un impact sur leur enseignement :

- *«Surtout au début de l'année.»* (Q-mré-03-pri, p. 5).
- *«Elle m'a beaucoup soutenu.»* (Q-mrée-04-pri, p. 5).
- *«Surtout au début, peu à la fin.»* (Q-mré-01-pri, p. 7).
- *«Pour les quelques rencontres que nous avons eues, cela a été bénéfique, mais surtout pour certains cas d'élèves particuliers.»* (Q-mré-09-sec, p. 7).

Puis, trois mentorés sont **tout à fait d'accord** avec le fait que leur participation au programme a eu un impact sur leur enseignement et ils s'expliquent :

- *«J'ai développé des trucs de gestion de classe et j'ai pris de la confiance»* (Q-mré-07-sec, p. 5).
- *«C'est ce que j'ai trouvé le plus aidant en tant que nouvelle enseignante.»* (Q-mré-02-pri, p. 5).
- *«Elle m'a beaucoup soutenu.»* (Q-mré-04-pri, p. 5).

Ensuite deux mentorés semblent **incertains** et un tient à préciser : *«J'ai eu un super mentor, mais j'avais peu de besoins.»* (Q-mré-03-sec, p. 6). Enfin, parmi les dyades suivies, un mentoré indique qu'il est tout à fait d'accord et les trois autres qu'ils sont d'accord.

2- Comment évaluez-vous l'impact de la participation au programme de mentorat quant à votre insertion professionnelle (15/15):

L'avis des mentorés sur l'impact de la participation au programme de mentorat sur leur insertion professionnelle est largement partagé. D'abord, trois mentorés considèrent que l'impact sur leur insertion professionnelle est **très important** et ces derniers apportent certaines précisions :

- *«Le mentorat m'a aidé à persévérer et passer à travers les problèmes et les difficultés.»* (Q-mré-02-pri, p. 8).
- *«Elle m'a aidé à surmonter mes problèmes et ainsi faciliter mon insertion professionnelle.»* (Q-mré-04-pri, p. 9).
- *«Contact avec enseignante expérimentée sans les contraintes liées au jugement et à l'évaluation.»* (Q-mré-05-pri, p. 11).

Puis quatre mentors évaluent plutôt l'impact sur l'insertion comme **important** tandis que trois autres jugent que l'impact a été **assez important**. L'impact est important puisque le programme *«Aide à se sentir intégrée au groupe d'enseignants.»* (Q-mré-01-sec, p. 10). Et plusieurs précisions sont apportées lorsque l'impact est assez important :

- *«L'insertion était très difficile et il y avait peu d'infos fournies par la C.S. ou les écoles.»* (Q-mré-03-pri, p. 8).
- *«Ce n'est pas essentiel, mais cela aide à se tailler une place.»* (Q-mré-07-sec, p. 8).
- *«Au début, lorsqu'on débute dans une nouvelle école, une nouvelle commission scolaire.»* (Q-mré-01-sec, p. 10).

Ensuite, quatre mentorés évaluent que l'impact sur l'insertion a été **peu important** et un mentoré mentionne : *«Je crois avoir atteint cet objectif par moi-même.»* (Q-mré-09-sec, p. 10). Un seul mentoré indique que l'impact n'a eu **aucune importance** : *«Je suis faite pour enseigner et tout va bien, et ce, même sans mentor.»* (Q-mré-03-sec, p. 9). Enfin, parmi les dyades suivies, deux mentorés indiquent que l'impact a été très important, un autre qu'il a été important, puis assez important pour un dernier.

3- La formation reçue correspondait à vos besoins (15/15) :

Les mentorés sont aussi partagés sur l'utilité des formations offertes par la commission scolaire en lien avec leurs besoins. Un peu moins de la moitié des mentorés sont **d'accord** avec le fait que la formation reçue correspondait à leurs besoins (sept sur quinze).

- *«Il n'y avait pas assez de temps pour échanger entre les écoles, mentors/mentorés lors des rencontres.»* (Q-mré-07-sec, p. 11).
- *«Pour moi, la seule chose que j'aurais aimé avoir de plus est du matériel directement lié à mon enseignement en tant que spécialiste. Donc, aide spécifique en anglais.»* (Q-mré-02-pri, p. 11).

Puis, deux mentorés sont **tout à fait d'accord** avec le fait que la formation reçue correspondait à leurs besoins : *«J'ai pu avoir des trucs de gestion de classe et des techniques d'intervention.»* (Q-mré-04-pri, p. 11). D'un autre côté, cinq sont **incertains** :

- *«J'aurais aimé échanger avec d'autres mentors.»* (Q-mré-01-pri, p. 13).
- *«Comme j'enseignais une nouvelle matière, cela m'aurait aidé d'avoir un mentor dans cette matière. J'aurais aussi aimé passer plus de temps sur la résolution de problèmes.»* (Q-mré-09-sec, p. 13).

De plus, un mentoré est en **désaccord**. D'ailleurs, il précise : *«J'ai trop peu appris. J'ai l'impression d'avoir perdu du temps.»* (Q-mré-03-sec, p. 12). Enfin, parmi les dyades

suivies, deux mentorés sont d'accord avec le fait que la formation reçue correspondait à leurs besoins et deux autres sont plutôt incertains.

4- La participation au programme de mentorat vous a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année (15/15) ?

La presque totalité des mentorés, c'est-à-dire douze sur quinze croit que leur participation au programme de mentorat leur a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année. Certains commentent et d'autres nomment ces difficultés :

- *«Très aidant en général»* (Q-mré-02-pri, p. 14).
- *«Dans quelques cas oui, mais j'ai rencontré peu de difficultés.»* (Q-mré-03-sec, p. 14).
- *«Au niveau de certaines problématiques avec des parents ou des élèves.»* (Q-mré-01-pri, p. 14).
- *«J'ai apprécié de pouvoir discuter avec quelqu'un qui a vécu des situations semblables. Je trouve que le support moral est ce qui a aidé le plus.»* (Q-mré-09-sec, p. 14).
- *«La plupart des éléments de solution dans un cas.»* (Q-mré-05-pri, p. 14).

Puis, deux autres mentorés sont quant à eux **tout à fait d'accord** avec le fait que la participation au programme leur a permis de surmonter leurs difficultés. D'ailleurs, voici quelques précisions : *«Mon mentor m'a aidé à utiliser les ressources de l'école.»* (Q-mré-07-sec, p. 13). *«J'ai eu du soutien de mon mentor.»* (Q-mré-04-pri, p. 14).

Ensuite, un seul mentor est **incertain** que la participation au programme a pu l'aider à surmonter ses difficultés. Enfin, parmi les dyades suivies, tous les mentorés sont tout à fait d'accord avec cette affirmation.

5- La participation au programme de mentorat vous a permis de réfléchir sur votre pratique enseignante (15/15) :

Un peu plus que la moitié des mentorés (huit sur quinze) sont **d'accord** pour dire que leur participation au programme de mentorat leur a permis de réfléchir sur leur pratique enseignante. Deux mentorés expliquent : *«Grâce à nos discussions.»* (Q-mré-03-sec, p. 17). *«Comme je commence, il y a eu plusieurs situations qui ont apporté matière à réflexion.»* (Q-mré-09-sec, p. 18).

Puis, le tiers des mentorées (cinq sur quinze) est **tout à fait d'accord** avec cette affirmation. Voici d'ailleurs les propos de ces mentorés :

- *«Je me suis remis en question à plusieurs reprises.»* (Q-mré-07-sec, p. 16).
- *«Permet d'explorer différentes façons d'enseigner et/ou gérer les groupes. M'a permis une évolution en cours d'année.»* (Q-mré-02-pri, p. 16).
- *«En discutant avec mon mentor.»* (Q-mré-01-pri, p. 18).

Puis, un seul mentoré est **incertain** et un seul également est en **désaccord** : «*Non, je savais que je voulais être enseignante.*» (Q-mré-03-sec, p. 17). Enfin, parmi les dyades suivies, deux mentorés semblent tout à fait d'accord, un autre est d'accord et un dernier est incertain.

6- Parmi les thèmes abordés au cours des formations et des rencontres collectives auxquelles vous avez participé, lesquels vous apparaissent les plus importants quant à votre rôle de mentoré (15/15) ?

- **Rencontre de parents (2/15 ont choisi ce thème)**
- **Résolution de problèmes (13/15 ont choisi ce thème)**
- **Gestion de classe (15/15 ont choisi ce thème)**
- **Analyse de pratiques (4/15 ont choisi ce thème)**
- **Styles d'apprentissage (4/15 ont choisi ce thème)**
- **Techniques d'intervention (13/15 ont choisi ce thème)**
- **Autre : Système d'émulation (1/15 ont choisi ce thème)**

D'abord, trois rencontres apparaissent plus importantes pour les mentorés quant à leur rôle et il s'agit premièrement de la formation sur la gestion de classe, deuxièmement de la rencontre collective où il était question de la résolution de problèmes et enfin, la dernière formation retenue est celle sur les techniques d'intervention.

La formation sur la **gestion de classe** (octobre-novembre 2006) était obligatoire pour le personnel non légalement qualifié (N.L.Q.) et volontaire chez les autres enseignants. Le dégageant pour assister à cette formation était couvert par la commission scolaire. L'objectif de celle-ci était : «*Prévenir l'apparition des difficultés de comportement des élèves par une gestion de classe efficace.*»³³. Elle a été retenue par tous les mentorés (quinze sur quinze). Parmi les dyades suivies, tous les mentorés ont aussi retenu ce thème. Voici les différents commentaires qui ont accompagné les réponses des mentorés :

- «*Système d'émulation...*» (Q-mré-03-pri, p. 22).
- «*Organisation de la classe, gestion du matériel.*» (Q-mré-07-sec, p. 22).
- «*La gestion de classe a été et reste mon plus grand défi.*» (Q-mré-02-pri, p. 22).
- «*Afin de régler des problèmes de gestion de classe.*» (Q-mré-04-pri, p. 22).
- «*La base d'un bon enseignement*» (Q-mré-02-sec, p. 23).
- «*Événements perturbateurs, comportements dérangeants*» (Q-mré-01-pri, p. 23).
- «*De vraies «formations» auraient pu nous aider davantage.*» (Q-mré-03-sec, p. 23).

Puis, le thème de la **résolution de problèmes** abordé lors d'une des rencontres collectives (octobre 2006) apparaît aussi pour la presque totalité des mentorés comme la rencontre la plus importante quant à leur rôle de mentoré (treize sur quinze). Parmi les

³³ Joyal, Marie-Josée (2006). Insertion professionnelle des enseignants : Rapport de la Direction du service du développement des compétences du personnel, p. 8.

dyades suivies, trois mentorés ont retenu cette rencontre importante quant à leur rôle. Voici les différentes explications qui ont accompagné les réponses des mentorés :

- «*Surtout au début (interpersonnelles, administration)*» (Q-mré-03-pri, p. 19).
- «*Discipline, quoi faire dans des situations nouvelles et inconnues.*» (Q-mré-07-sec, p. 20).
- «*Ce sujet m'a aidé pour ma gestion de classe et mon enseignement.*» (Q-mré-04-pri, p. 20).

- «*Nous n'avons pas eu vraiment de «formation», nous avons eu une «discussion», ce qui a beaucoup moins d'impact à mon avis.*» (Q-mré-03-sec, p. 20).
- «*Il aurait fallu qu'une rencontre soit axée uniquement sur la résolution de problèmes.*» (Q-mré-09-sec, p. 21).

Par la suite, la formation sur les **techniques d'intervention** (janvier à avril 2007) était proposée sur une base volontaire pour les nouveaux enseignants (60 enseignants maximum). Le dégageant pour assister à cette formation était aussi couvert par la commission scolaire. L'objectif de cette formation était : «*Découvrir les différentes techniques d'intervention à pratiquer auprès d'élèves présentant des problèmes de discipline.*» (Joyal, annexe 4). Cette formation apparaît pour treize mentorés sur quinze comme importante. Parmi les dyades suivies, tous les mentorés ont aussi retenu cette formation même si tous n'y sont pas allés. Voilà les différentes justifications qui ont accompagné les réponses des mentorés :

- «*Apprendre à cibler les techniques avec lesquelles nous sommes à l'aise... Ne pas prendre nécessairement celles du mentor.*» (Q-mré-07-sec, p. 27).
- «*Suivi des élèves très difficiles pour les spécialistes.*» (Q-mré-02-pri, p. 27).
- «*Afin d'avoir des moyens pour faciliter notre gestion de classe.*» (Q-mré-04-pri, p. 28).
- «*(auprès des élèves avec besoins particuliers)*» (Q-mré-01-pri, p. 29).

Ensuite, l'**analyse de pratiques** effectuée lors d'une des rencontres collectives (janvier 2007) et la **formation sur les styles d'apprentissage** (février 2007) ont été identifiées comme importantes en insertion professionnelle par seulement quatre mentorés. Voici les commentaires pour chacune des rencontres :

Analyse de pratiques

- «*Apprendre à développer et cibler son type d'enseignement.*» (Q-mré-07-sec, p. 25).
- «*Adaptées à la réalité d'une spécialiste.*» (Q-mré-02-pri, p. 25).
- «*Afin de voir si ce que je fais est correct.*» (Q-mré-04-pri, p. 25).

Styles d'apprentissage

- «*Alternatif vs Traditionnel. J'enseigne les deux et je n'ai eu aucune info pour l'alternatif (de la C.S. et/ou de l'école)...*» (Q-mré-03-pri, p. 26).
- «*Cas d'élèves faibles*» (Q-mré-02-pri, p. 26).

- «*Afin d'adapter mon enseignement*» (Q-mré-04-pri, p. 26).

Les dyades suivies ont retenu les rencontres et formations suivantes :

- Gestion de classe : 4/4
- Techniques d'intervention : 4/4
- Résolution de problèmes : 3/4
- Analyse de pratiques : 2/4

La formation concernant la **rencontre de parents** (septembre 2006) était proposée aux nouveaux enseignants, mais sur une base volontaire. Elle avait lieu après les heures de classe. L'objectif de cette formation était de «*Découvrir les actions à planifier, à organiser et à actualiser pour ainsi réduire son stress lors des rencontres de parents.*» (Joyal, p. 8). Seulement deux mentorés mentionnent avoir participé à cette formation et aussi avoir trouvé cette formation importante en tant que novice. Les deux mentorés font partie des dyades suivies, cependant pour l'un d'entre eux, nous sommes en mesure de savoir qu'il n'a pas assisté à la formation sur la rencontre de parents. Par conséquent, les mentorés ont pu répondre quels thèmes leur semblaient importants sans avoir nécessairement assisté aux formations et rencontres. Un mentoré spécifie de quelle formation il s'agit : «*La première en septembre et celle individuelle (premier bulletin)*» (Q-mré-01-pri, p. 19).

Mentionnons qu'un mentoré a classé les formations selon l'intérêt porté à chacune. La gestion de classe arrive en premier puisqu'il s'agit de «*la base d'un bon enseignement*» (Q-mré-02-sec, p. 28), puis les techniques d'intervention viennent en deuxième, ensuite la résolution de problèmes en troisième et enfin, la rencontre des parents en quatrième.

Enfin, un petit calcul des formations et rencontres retenues par les mentorés indique que seulement deux mentorés ont identifié les cinq formations comme importantes et parmi eux se trouve un mentoré faisant partie des dyades suivies. Par la suite, quatre mentorés ont indiqué quatre formations comme importantes et parmi eux se trouvent deux mentorés faisant partie des dyades suivies. Ensuite, sept mentorés ont choisi trois formations comme importantes et parmi eux se trouve un mentoré faisant partie des dyades suivies et deux autres ont choisi deux formations comme importantes toujours. En terminant, il est à noter qu'un mentoré mentionne qu'un des thèmes importants pour le novice est le système d'émulation.

7- Identifier les rôles que votre mentor a joués depuis octobre dernier :

RÔLES DU MENTOR³⁴	Oui	Non	Précisez
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter (14/15);	4	10	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>M'aider à faire ma place.</i>» (Q-mré-07-sec, p. 35). <p><u>Non</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>On travaille à des différentes écoles.</i>» (Q-mré-03-pri, p. 34). ▪ «<i>C'était déjà fait</i>» (Q-mré-02-pri, p. 35). ▪ «<i>Connaissais déjà l'école pour y avoir travaillé.</i>» (Q-mré-02-sec, p. 35). ▪ «<i>pas à la même école</i>» (Q-mré-01-pri, p. 36).
B) Guider le mentoré en lui donnant des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire (14/15);	7	7	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Par courriel</i>» (Q-mré-03-pri, p. 36).
C) Enseigner au mentoré (14/15);	3	11	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Transmission de connaissances</i>» (Q-mré-02-pri, p. 38).
D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré (14/15);	9	5	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>De façon informelle oui</i>» (Q-mré-2-pri, p. 39). <p>Un mentoré mentionne «<i>oui et non</i>» (Q-mré-02-pri, p. 39).</p>
E) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu (14/15);	3	9	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Spécialistes, directions, autres, profs</i>» (Q-mré-03-pri, p. 41). <p>Un mentoré répond par un ? (Q-mré-02-pri) et un autre indique «<i>On ne peut le savoir, nous ne sommes pas 24h sur 24h ensemble</i>» (Q-mré-06-sec, p. 41).</p>
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu (14/15);	11	2	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Mentor a offert un bon soutien durant l'année</i>» (Q-mré-03-pri, p. 42).

³⁴ Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR³⁴	Oui	Non	Précisez
			Un mentoré mentionne «oui et non» (Q-mré-08-sec, p. 43).
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré (14/15);	8	6	Non ▪ «Le mentor m'a aidé sans être mon modèle, nous sommes différents.» (Q-mré-07-sec, p. 44).
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves (14/15);	8	6	
D) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre (14/15);	13	1	Oui ▪ «Très important» (Q-mré-03-pri, p. 47).
J) Donner du feedback direct, utile et constructif (14/15);	13	1	
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress (14/15);	14	-	
L) Rassurer le mentoré (14/15);	14	-	
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré (14/15);	1	12	Oui ▪ «A initié des rencontres et/ou suivis» (Q-mré-02-pri, p. 52) Un mentoré mentionne «oui et non» (Q-mré-01-pri, p. 43).
N) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré (14/15);	6	6	Deux mentorés ont répondu «oui et non» et un mentionne : «Oui et Non – Je sentais la balle plus dans mon camp en général.» (Q-mré-02-pri, p. 54).
O) Accorder une disponibilité fixe ou variable au mentoré (14/15);	13	1	Oui ▪ «Une disponibilité sur demande.» (Q-mré-03-pri, p. 55). ▪ «Tous les jours/au besoin» (Q-mré-07-sec, p. 55).
P) Écouter le mentoré (14/15);	14	-	Oui ▪ «Très bonne écoute» (Q-mré-02-pri, p. 57).
Q) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit (13/15);	13	-	
R) Accompagner et guider le mentoré	13	1	

RÔLES DU MENTOR³⁴	Oui	Non	Précisez
(14/15);			
S) Transmettre ses savoirs et connaissances (14/15);	13	1	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Et de trouver d'autres outils pour l'aider.</i>» (Q-mré-03-pri, p. 61). ▪ «<i>Documentation et expérience</i>» (Q-mré-02-pri, p. 61).
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant (14/15);	14	-	
U) Valider les idées du mentoré (14/15);	14	-	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Facile de présenter les idées</i>» (Q-mré-02-pri, p. 63).
V) Cibler les forces du mentoré (14/15);	10	4	Non <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Peu</i>» (Q-mré-02-pri, p. 65).
W) Encourager une pensée réflexive (14/15).	14	-	

D'abord, les mentorés énumèrent plusieurs rôles que leur mentor a exercés depuis octobre dernier. Les mentorés ont répondu de manière unanime (quatorze sur quinze) que leur mentor avait exercé les rôles suivants : 1) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress; 2) Rassurer le mentoré; 3) Écouter le mentoré; 4) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant; 5) Valider les idées du mentoré et 6) Encourager une pensée réflexive. De plus, presque tous les mentorés (treize) constatent que leur mentor a aussi adopté les rôles suivants : 1) Donner du feed-back direct, utile et constructif; 2) Accorder une disponibilité fixe ou variable au mentoré; 3) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit; 4) Accompagner et guider le mentoré; 5) Transmettre ses savoirs et connaissances et 6) Conseiller le protégé sur une question ou l'autre. Puis, ce sont onze mentorés qui font savoir que leur mentor a favorisé leur avancement dans le milieu. Ensuite, ce sont dix mentorés qui indiquent que leur mentor a ciblé leur force. Enfin, ce sont neuf mentorés qui soulignent que leur mentor a fixé avec eux des objectifs professionnels dans le but qui les atteignent. En résumé, ce sont quinze rôles parmi vingt-trois qui ont été exercés.

Puis, sur plusieurs rôles, les mentorés sont partagés quant à savoir si les mentors ont oui ou non exercé ces rôles. D'abord, un peu plus que la moitié (huit sur 14) des mentorés pensent que leur mentor a joué le rôle du modèle à suivre et a présenté des défis au mentoré en lui fournissant des occasions de faire ses preuves. Les mentorés sont également partagés à savoir si le mentor a joué le rôle de guide en informant le mentoré des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire. Enfin, six mentorés indiquent que leur mentor a planifié et animé les rencontres tenues avec lui et six mentorés indiquent que non tandis que deux répondent «oui et non». En résumé, c'est quatre rôles parmi vingt-trois sur lesquels les réponses sont davantage partagées.

Enfin, parmi les rôles de mentor suggérés, les mentorés ont identifié que certains rôles n’avaient pas été joués par leur mentor depuis octobre (2006) dernier. Parmi ceux-ci, dix mentorés mentionnent ne pas avoir été accueillis dans le milieu et ni présentés. Puis, onze mentorés indiquent ne pas avoir reçu de l’enseignement de la part de leur mentor.

Ensuite, neuf mentorés disent que leur mentor n’a pas répondu d’eux auprès des autres membres du milieu. Enfin, douze mentorés laissent entendre que leur mentor ne communiquait pas avec eux sur une base régulière. En résumé, c’est quatre rôles parmi vingt-trois qui n’ont pas été exercés.

8- Voici les rôles du mentoré identifiés de manière collective lors de la rencontre d’information de septembre 2006, lesquels avez-vous exercés ?

RÔLES DU MENTORÉ	Oui	Non	Précisez
A) Identifier ses besoins (15/15);	15	-	
B) Identifier ses forces et ses faiblesses (15/15);	15	-	
C) Prendre des initiatives (15/15);	14	1	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Pas le choix !</i>» (Q-mré-03-pri, p. 70). ▪ «<i>Essayer de travailler les faiblesses</i>» (Q-mré-02-pri, p. 70).
D) Chercher des outils pour son développement professionnel (15/15);	13	2	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Avec de l’aide et seule</i>» (Q-mré-03-pri, p. 72). ▪ «<i>Beaucoup pour la matière. Construction d’outils de travail de tous genres.</i>» (Q-mré-02-pri, p. 72).
E) Proposer des solutions aux problèmes (15/15);	13	2	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Parfois, émettre des idées de résolution et les valider.</i>» (Q-mré-02-pri, p. 73). ▪ «<i>Mais avec difficultés !</i>» (Q-mré-02-sec, p. 74).
F) Analyser sa pratique (15/15);	14	1	
G) Faire part de ses difficultés (15/15);	15	-	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Important si on veut avancer !</i>» (Q-mré-02-pri, p. 76).
H) Poser des questions (15/15);	15	-	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Toujours en questionnement</i>» (Q-mré-03-pri, p. 77).

RÔLES DU MENTORÉ	Oui	Non	Précisez
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Important si on veut avancer !» (Q-mré-02-pri, p. 77). ▪ «oui ! oui ! oui !» (Q-mré-02-sec, p. 77).
D) Demander de l'aide, des conseils (14/15);	14	-	<p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Important si on veut avancer ! et aux autres titulaires aussi.» (Q-mré-02-pri, p. 79).
J) Profiter de l'expérience du mentor (15/15);	12	1	<p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Je l'observe beaucoup» (Q-mré-02-pri, p. 80). <p>Deux mentorés mentionnent «oui et non et un ajoute « (plus ou moins, pas le même niveau)» (Q-mré-01-pri, p. 81).</p> <p>Non</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «J'aurais aimé le faire plus souvent.» (Q-mré-09-sec, p. 81).
K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor (15/15).	15	-	<p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «J'essaie ! Ce n'est pas toujours facile !» (Q-mré-02-pri, p. 82).

Tous les rôles identifiés de manière collective lors de la rencontre d'information de septembre 2006 ont été exercés par les mentorés.

9- Comment caractérisez-vous vos échanges avec votre mentor ?

A) Fréquence des échanges (15/15)

Les échanges entre les mentors et mentorés ne se déroulent pas selon une fréquence moyenne qui prévaut pour toutes les dyades, au contraire, la fréquence varie beaucoup selon les dyades. Un seul mentoré échange **tous les jours**, deux mentorés échangent **presque tous les jours** dont un mentoré faisant partie des dyades suivies et voici la précision qu'il apportait : «Enseigne dans la même classe (en mesure d'appui) !» (Q-mré-02-sec, p. 84).

Puis, deux mentorés échangent **une fois par semaine** dont un mentoré faisant partie des dyades suivies. D'ailleurs, il mentionne : «En étant à la même école ça été grandement facilitant.» (Q-mré-pri-02, p. 83). Un autre signale : «Au besoin - plus au début de l'année scolaire.» (Q-mré-03-pri, p. 83).

Ensuite, deux mentorés échangent **une fois par deux semaines** : «*Tous les jours 1 et au besoin pendant les pauses/dîners.*» (Q-mré-07-sec, p. 83). «*Plus ou moins une fois par cycle de neuf jours.*» (Q-mré-07-sec, p. 86). Ensuite, trois mentors échangent **une fois par mois**. Un mentoré fait la remarque suivante : «*Nous avons peu de temps libre ensemble, mais comme j'avais peu de besoins, c'était suffisant.*» (Q-mré-03-sec, p. 84). Un autre justifie : «*En fait, aux deux semaines jusqu'en février.*» (Q-mré-05-pri, p. 86). Parmi eux, deux mentorés faisant partie des dyades suivies. De plus, un mentoré mentionne avoir des échanges **une fois par deux mois**. Ce mentoré faisant partie des dyades suivies indique : «*Nous n'avons aucune période libre en même temps.*» (Q-mré-01-sec, p. 85).

Enfin, trois mentorés n'échangent **presque jamais**. Voici leurs commentaires : «*Trois ou quatre fois dans l'année.*» (Q-mré-06-sec, p. 85). «*Au début, une fois par mois, mais depuis février presque jamais.*» (Q-mré-01-pri, p. 85). «*Nous n'avons pratiquement aucune période libre ensemble et nous étions éloignés physiquement dans l'école aussi.*» (Q-mré-09-sec, p. 86). En terminant, un mentoré répond ainsi : «*Lorsque le besoin se faisait sentir.*» (Q-mré-08-sec, p. 85).

B) Les formes d'échanges utilisées (15/15)

Les **rencontres** sont sans aucun doute la forme d'échange la plus utilisée (treize mentorés sur quinze) et parmi eux deux mentorés faisant partie des dyades suivies. Et parmi les treize mentorés, neuf utilisent seulement ce type d'échange. Deux mentorés mentionnent toutefois qu'il s'agit de «*rencontres improvisées*» (Q-mré-05-sec et Q-mré-09-sec). D'autres mentorés cependant, dans un nombre beaucoup plus restreint, utilisent les **échanges courriels** (six mentorés sur quinze) et les **conversations téléphoniques** (trois mentors sur quinze). Concernant les échanges courriels, un mentoré mentionne : «*quelques fois dans l'année*» (Q-mré-02-pri, p. 87) et un autre «*quelques fois par semaine à une fois par mois*» (Q-mré-01-pri, p. 89). Ce dernier fait partie des dyades suivies. Enfin, seulement deux mentorés combinent à la fois les rencontres, conversations téléphoniques et échanges courriels et un de ceux-là fait partie des dyades suivies.

C) Qualité des échanges (15/15)

La majorité des mentorés considèrent que la qualité des échanges avec leur mentor était **excellente** (neuf sur quinze) et parmi eux, deux mentorés faisant partie des dyades suivies. Quelques mentorés ont précisé leur pensée :

- «*Mon mentor m'a beaucoup aidé. Elle m'écoutait, donnait du support et des idées. J'ai pris ses suggestions et les appliquais dans mes cours...*» (Q-mré-03-pri, p. 90).
- «*Nous aurons établi une très belle relation.*» (Q-mré-04-pri, p. 91).

Puis cinq mentorés indiquent que la qualité des échanges avec leur mentoré était **très bien** et parmi eux, un mentoré faisant partie des dyades suivies.

- *«En général, cela a répondu à mes attentes.»* (Q-mré-02-pri, p. 90).

Ensuite, un seul mentoré qualifie ces échanges de **bons** et il s'agit d'un des mentorés appartenant aux dyades suivies.

- *«Bonne communication, bonne entente.»* (Q-mré-01-pri, p. 91).

10- La direction de votre école a appuyé votre participation au programme de mentorat (15/15) :

La majorité des mentorés sont **tout à fait d'accord** avec le fait que la direction de leur école a appuyé leur participation au programme de mentorat (11/15) et parmi eux, tous les mentorés faisant partie des dyades suivies. Voici les commentaires laissés par les mentorés :

- *«C'est la directrice qui nous a inscrites dès les premiers jours de l'année.»* (Q-mré-02-pri, p. 92).
- *«Elle m'a grandement suggéré d'avoir un mentor.»* (Q-mré-04-pri, p. 93).
- *«Par la présentation en début d'année, par le suivi et mon évaluation.»* (Q-mré-01-pri, p. 94).
- *«Même si je suis une enseignante permanente, compte tenu de mon manque d'expérience, la direction a accepté. Elle aurait pu refuser.»* (Q-mré-07-sec, p. 94).

Enfin, quatre mentorés sont **d'accord** avec cet énoncé :

- *«Ce sont eux qui me l'ont offert.»* (Q-mré-07-sec, p. 92).
- *«C'est elle qui a fait le recrutement.»* (Q-mré-04-sec, p. 93).
- *«Accepter de me libérer sans plus !»* (Q-mré-05-pri, p. 94).

11- Selon vous, votre niveau d'implication au sein de la dyade était (15/15) :

Concernant leur niveau d'implication, les mentorés sont assez unanimes. Quatre d'entre eux jugent **très bien** leur implication et parmi eux, un mentoré des quatre dyades suivies. D'ailleurs, un mentoré mentionne : *«Je parlais de toutes mes difficultés.»* (Q-mré-07-sec, p. 95). Un autre indique : *«Nous avons de beaux échanges et de bonnes discussions.»* (Q-mré-04-pri, p. 95).

Puis, sept mentorés jugent **bien** leur implication incluant un mentoré faisant partie des dyades suivies.

- *«L'horaire est un facteur jouant toujours en notre faveur.»* (Q-mré-08-sec, p. 96).
- *«Je ne me suis pas impliquée comme je l'aurais souhaité par manque de temps.»* (Q-mré-06-sec, p. 96).

Ensuite, trois mentorés évaluent leur implication comme **satisfaisante** et deux mentors faisant partie des dyades suivies s’y retrouvent. Un mentoré précise : «*Satisfaisant malgré toutes les contraintes.*» (Q-mré-01-pri, p. 97).

Enfin, un seul mentoré qualifie son niveau d’implication comme **faible** (Q-mré-09-sec) en raison du manque de temps : «*Encore, manque de temps pour se rencontrer.*» (mré-09-sec, p. 97).

12- Quel a été le niveau d’implication de votre mentor au sein de la dyade (15/15) ?

Concernant le niveau d’implication des mentors, six mentorés indiquent que leur niveau d’implication était **très bien**, six autres que leur niveau d’implication était **bien** et un mentoré faisant partie des dyades suivies se trouve pour chacun des niveaux. En ce qui touche le niveau très bien, voici ce que certains mentorés ont ajouté :

- «*Elle m’a beaucoup soutenu et m’a donné des moyens à divers niveaux (gestion de classe, situation d’apprentissage, outils).*» (Q-mré-04-pri, p. 98).
- «*Elle était toujours là, selon mes besoins.*» (Q-mré-06-sec, p. 99).

Ensuite, seulement deux mentorés jugent que le niveau d’implication de leur mentor est **satisfaisant**. Parmi eux, deux mentorés faisant partie des dyades suivies. Un mentionne : «*Selon les contraintes*» (Q-mré-01-pri, p. 99) et l’autre indique : «*Pour les mêmes raisons.*» (Q-mré-09-sec, p. 99) c’est-à-dire le manque de temps. Enfin, un seul mentoré évalue que l’implication de son mentor était faible.

13- Comment qualifieriez-vous votre expérience dans le cadre du programme de mentorat (15/15) ?

Les mentorés qualifient leur expérience dans le cadre du programme de mentorat comme **excellente** à seulement deux reprises. Les expériences sont par la suite qualifiées de **très bien** à six reprises, de **bonne**, à trois reprises et de **passable** à trois reprises. D’ailleurs, parmi les mentorés suivis, un la qualifie d’excellente, un autre la juge très bien et deux autres l’évaluent de bonne. Ensuite, un seul mentoré qualifie son expérience dans le cadre du mentorat comme **insuffisante**. Enfin, voici les extraits concernant cette question :

Excellente

- «*J’ai grandement apprécié cette aide.*» (Q-mré-04-pri, p. 100).

Bonne

- «*Mon mentor n’est pas à la même école et n’enseigne pas le même matériel que moi. Je pense que j’aurais pu profiter du Programme si j’étais jumelé avec quelqu’un de mon école et/ou qui enseigne la même chose que moi.*» (Q-mré-03-pri, p. 100).
- «*Il y a quelques améliorations à apporter.*» (Q-mré-01-pri, p. 102).

Passable

- «*J'ai peu appris. Ce programme devrait être offert à ceux dont c'est la première année d'enseignement. Moi c'était ma deuxième année.*» (Q-mré-03-sec, p. 100).
- «*Je n'ai pas aimé les rencontres à la C.S.. Perte de temps !*» (Q-mré-004-sec, p. 101).

14- Est-ce que la participation au programme de mentorat vous a permis d'acquérir des connaissances que vous réutilisez maintenant dans votre enseignement ? Si oui, lesquelles (15/15) ?

La participation au programme de mentorat a permis aux mentorés d'acquérir des connaissances diverses. Le thème qui revient le plus fréquemment est celui de la **gestion de classe** (six sur quinze). Voici les précisions apportées par certains mentorés :

- «*Avec le temps et de l'aide de mon mentor j'ai beaucoup plus confiance et plus de connaissances au niveau de la gestion de classe.*» (Q-mré-03-pri, p. 102).
- «*Oui. Surtout concernant la gestion de classe et l'utilisation des ressources dans l'école.*» (Q-mré-07-sec, p. 102).
- «*Définitivement, ces connaissances sont diverses: gestion de classe – outils divers – enseignement diversifié – conseils d'évaluation – gestion du temps.*» (Q-mré-02-pri, p. 103).
- «*Moyens d'interventions auprès du groupe et auprès d'une clientèle particulière.*» (Q-mré-07-sec, p. 105).
- «*Oui. Surtout au niveau de la gestion de classe.*» (Q-mré-09-sec, p. 15).

Puis, trois mentorés font quant à eux référence aux connaissances acquises sur les **interventions à poser en classe avec certains élèves** :

- «*Oui ! Techniques d'intervention.*» (Q-mré-04-sec, p. 104).
- «*Oui, certains moyens d'intervention au niveau des élèves difficiles.*» (Q-mré-01-sec, p. 104).
- «*Moyens d'interventions auprès du groupe et auprès d'une clientèle particulière.*» (Q-mré-07-sec, p. 105).

Par la suite, deux mentorés font aussi mention de ce qu'ils ont appris concernant la **gestion du temps** :

- «*...gestion du temps.*» (Q-mré-02-pri, p. 103).
- «*Oui, gestion sur une semaine période/jour/heure*» (Q-mré-08-sec, p. 104).

Et trois autres font référence à des connaissances sous forme de **trucs, de moyens, d'outils** :

- «...outils divers...» (Q-mré-02-pri, p. 103).
- «Elle m'a donné des trucs, des moyens, des outils. Elle m'a permis de connaître quelqu'un qui m'a grandement aidée. Elle m'a donné des trucs de résolution de problèmes et de communication.» (Q-mré-04-pri, p. 103).
- «Oui, aller chercher les outils nécessaires, partager avec les autres qui ont plus d'expérience.» 9Q-mré-01-pri, p. 104).

Ensuite, un seul mentoré répond oui sans apporter de précisions. Puis, voici quelques connaissances ou apports mentionnés une seule fois :

- «...j'ai beaucoup plus confiance...» (Q-mré-03-pri, p. 102).
- «...l'utilisation des ressources dans l'école» (Q-mré-07-sec, p. 103).
- «...enseignement diversifié – conseils d'évaluation...» (Q-mré-02-pri, p. 103).
- «...constance dans mes interventions, remise en question régulière (pour m'améliorer)» (Q-mré-02-sec, p. 103).
- «L'approche de l'animatrice. La visite de mon mentor dans mes classes, suivie d'échanges.» (Q-mré-05-pri, p. 105).

Enfin, un mentoré n'attribue pas réellement les connaissances acquises à sa participation au programme de mentorat : «Il est évident que oui. Par contre, même si je n'avais pas été dans le programme, j'aurais été chercher de l'information et du support.» (Q-mré-05-sec, p. 104). En terminant, un seul mentoré indique ne pas avoir acquis de connaissances durant sa participation au programme : «Non, pas d'acquisition particulière.» (Q-mré-03-sec, p. 103).

15- Pouvez-vous dire que les attentes que vous aviez en terme de collaboration vis-à-vis votre mentor ont été atteintes (15/15) ?

La majorité des mentorés nous informent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été **totalemment** atteintes (neuf sur quinze) et parmi eux se trouvent deux mentorés faisant partie des dyades suivies. Voici les précisions qui ont été apportées :

- «Mon seul commentaire est la pertinence en tant que spécialiste de certaines choses.» (Q-mré-02-pri, p. 106).
- «Elle m'a grandement aidé.» (Q-mré-04-pri, p. 106).
- «J'ai eu une excellente relation avec ma mentor.» (Q-mré-03-sec, p. 106).
- «Relation de confiance, d'aide...» (Q-mré-02-sec, p. 106).

Enfin, six mentorés évaluent que ces attentes ont été comblées **en partie** et parmi eux se trouvent deux mentorés faisant partie des dyades suivies. Voici les précisions qui ont été inscrites :

- «Je pensais rencontrer mon mentor plus souvent.» (Q-mré-03-pri, p. 105).
- «J'aurais voulu mettre plus de temps.» (Q-mré-07-sec, p. 105).
- «J'aurais aimé que l'on se voit plus souvent.» (Q-mré-01-sec, p. 107).
- «Nous ne sommes pas rencontrés souvent, j'air reçu de l'aide d'ailleurs.» (Q-mré-01-pri, p. 107).

- *«Il était toujours disponible lorsque je voulais le rencontrer. Malgré le manque de temps, il partageait avec moi ses expériences.»* (Q-mré-09-sec, p. 107).
- *«Mentor (ils ne sont pas spécialistes)»* (Q-mré-05-pri, p. 107).

16- Croyez-vous que les attentes de votre mentor à votre égard ont été comblées (15/15) ?

La majorité des mentorés croient qu'ils ont répondu **en partie** aux attentes de leur mentor à leur égard (neuf sur quinze). Trois mentorés faisant partie des dyades répondent ainsi. Voici les justifications laissées par les mentorés :

- *«Difficile à dire !»* (Q-mré-02-pri, p. 108).
- *«Elle trouvait que je lui donnais peu de nouvelles «Pas de nouvelle, bonne nouvelle»»* (Q-mré-03-sec, p. 108).
- *«Elle aurait probablement voulu être plus mise à profit.»* (Q-mré-08-sec, p. 109).
- *«Elle aurait peut-être voulu être plus «utile.»»* (Q-mré-06-sec, p. 109).

Puis cinq mentorés croient qu'ils ont répondu **totalemment** aux attentes de leur mentor à leur égard. Parmi eux, un faisant partie des dyades suivies. Un ajoute : *«Je crois.»* (Q-mré-04-pri, p. 108). Enfin, un seul mentoré répond qu'il ne le sait pas en apportant cette précision : *«Je n'en ai pas vraiment parlé avec elle.»* (Q-mré-01-pri, p. 109).

17- Nommez les éléments qui ont facilité et qui ont contraint les échanges entre vous et votre mentor :

A) Les éléments facilitants (14/15)

Les mentorés croient que de partager la même école et la même salle des enseignants facilite les échanges entre mentors et mentorés (onze sur quinze) et parmi eux se trouvent trois mentors faisant partie des dyades suivies. Voici ce que le questionnaire révèle :

- *«Qu'elle soit dans le même champ d'enseignement (sensiblement)»* (Q-mré-07-sec, p. 110).
- *«Même école»* (Q-mré-02-pri, p. 110).
- *«travaille dans la même école/enseigne dans la même classe (1 groupe seulement)»* (Q-mré-02-sec, p. 111).
- *«même salle de profs/proximité»* (Q-mré-04-sec, p. 111).
- *«même école»* (Q-mré-08-sec, p. 112).
- *«même salle de prof»* (Q-mré-06-sec, p. 112).
- *«même local enseignant/mêmes matières enseignées»* (Q-mré-01-sec, p. 112).
- *«Proximité»* (Q-mré-09-sec, p. 113).

Puis, l'ouverture d'esprit semble aussi aider les échanges entre mentors et mentorés selon quatre mentorés. Ensuite, trois mentorés font aussi référence à l'importance de la disponibilité. Par la suite, deux autres réfèrent à l'importance de la bonne communication, deux autres à l'importance de faire confiance et deux autres à la

nécessité de bien s'entendre. Enfin, certaines réponses sont données par un seul mentoré comme : «*initiative, créativité du mentor et mentoré*» (Q-mré-03-pri, p. 110); «*échanges, partage d'idées d'outils*» (Q-mré-04-pri, p. 111); «*Courriel*» (Q-mré-01-pri, p. 112) et «*expérience du mentor*» (Q-mré-05-pri, p. 113).

B) Les éléments contraignants (14/15)

Plusieurs mentorés jugent que le manque de disponibilité entre les deux enseignants (horaire) et le manque temps constituent des éléments qui contraignent les échanges entre le mentor et le mentoré (onze sur quinze). Voici comment les mentorés l'ont exprimé :

- «*manque de temps*» (Q-mré-03-pri, p. 113).
- «*Peu de périodes communes (une seule)*» (Q-mré-07-sec, p. 113).
- «*Temps !*» (Q-mré-02-pri, p. 113)
- «*Temps/Temps/Temps*» (Q-mré-03-sec, p. 114).
- «*Horaire*» (Q-mré-05-sec, p. 114).
- «*horaire*» (Q-mré-04-sec, p. 114).
- «*le temps*» (Q-mré-06-sec, p. 114).
- «*disponibilité*» (Q-mré-01-sec, p. 115).
- «*Disponibilité*» (Q-mré-01-pri, p. 115).
- «*Le manque de temps/Certaines périodes de l'année surchargées qui nous forçaient à supprimer certaines rencontres.*» (Q-mré-07-sec, p. 115).
- «*Horaire*» (Q-mré-09-sec, p. 115).

Puis il semble qu'un bon nombre de mentorés croient que les mentors et les mentorés qui occupent des écoles différentes, des salles d'enseignants différentes ou encore qui enseignent à divers niveaux et des matières différentes jouent de manière négative sur les échanges entre ces derniers (neuf sur douze). Voici ce que les mentorés ont mentionné :

- «*deux personnes de différents champs d'enseignement/différentes écoles (distance entre mentor et mentoré)*» (Q-mré-03-pri, p. 113)
- «*Pas la même matière*» (Q-mré-02-pri, p. 113).
- «*ne pas être dans la même école*» (Q-mré-04-pri, p. 114).
- «*salle des profs/matière/niveau/cycle*» (Q-mré-08-sec, p. 114).
- «*L'éloignement/La différence de niveau*» (Q-mré-01-pri, p. 115).
- «*Distance (écoles différentes)*» (Q-mré-05-pri, p. 115).

Par la suite, un seul mentoré a répondu «*aucun*» élément et il s'agit d'un mentoré faisant partie des dyades suivies. Ensuite, un mentoré suggère que le fait que le mentor soit titulaire et que le mentoré soit spécialiste peut aussi être un élément nuisant aux échanges (Q-mré-09-sec, p. 115). Enfin, mentionnons que parmi les dyades suivies, trois mentorés relèvent que le facteur temps joue sur les échanges et deux autres mentorés relèvent que l'accompagnement des spécialistes en anglais devrait être assuré par des mentors qui sont également des spécialistes en anglais.

18- Comment qualifiez-vous l'apport que votre mentor a eu à votre l'égard (15/15) ?

Un peu moins de la moitié des mentorés qualifient de **très bien** l'apport des mentors à leur égard (sept sur quinze). Puis, cinq mentorés qualifient de **bien** l'apport de ces derniers tandis que trois mentorés indiquent que cet apport était **satisfaisant**. Enfin, deux mentorés faisant partie des dyades suivies considèrent l'apport de leur mentor comme très bien et deux autres comme satisfaisant.

19- Comment qualifiez-vous l'apport que vous avez eu à l'égard de votre mentor (15/15) ?

La plupart des mentorés qualifient de **bien** l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentor (dix sur quinze) et parmi eux, un mentoré faisant partie des dyades suivies. D'ailleurs, un s'explique : «*Je ne sais pas si elle est satisfaite de mes commentaires...*» (Q-mré-02-pri, p. 118). Deux mentorés répondent sensiblement la même chose : «*Difficile de répondre pour quelqu'un d'autre.*» (Q-mré-08-sec, p. 119) et «*C'est dur de répondre pour quelqu'un d'autre.*» (Q-mré-06-sec, p. 119). Puis, un autre mentoré indique : «*J'aurais pu recourir à elle plus souvent ces deux derniers mois.*» (Q-mré-05-pri, p. 120). Deux autres mentors qualifient de **très bien** leur apport tandis que deux l'ont trouvé **satisfaisant**. Le mentoré qui trouve son apport très bien ajoute : «*Échanges d'idées et de matériel.*» (Q-mrée-04-pri, p. 118). Enfin, un seul mentoré répond qu'il ne sait pas et il fait partie des dyades suivies. Pour ce qui est des mentorés des dyades suivies, un indique très bien, un autre bien et un dernier satisfaisant.

20- Nommez un objectif poursuivi en début de programme et que vous avez atteint en fin de programme. Indiquez pourquoi vous jugez l'avoir atteint. (14/15)

Les mentorés ont ciblé différents objectifs qui se retrouvent parmi les difficultés que vivent les nouveaux enseignants. D'abord, cinq mentors ont identifié la gestion de classe et parmi eux, un mentoré faisant partie des dyades suivies :

- «*Gestion de classe*» (Q-mré-03-pri, p. 120).
- «*Mieux gérer ma classe en variant mes techniques d'intervention.*» (Q-mré-04-sec, p. 122).
- «*Apprendre des trucs en gestion de classe.*» (Q-mré-06-sec, p. 122).
- «*Améliorer ma gestion de classe*» (Q-mré-01-sec, p. 122).
- «*Identifier les empêchements du développement d'un environnement éducatif de qualité.*» (Q-mré-05-pri, p. 123).

Dans le premier cas, cet objectif a été atteint puisque le mentoré fait davantage d'enseignement et moins la «*police*». Il est par contre impossible de savoir si les objectifs ont été atteints dans le deuxième et troisième cas puisqu'il n'y avait pas de justification. En ce qui concerne le quatrième cas, il avoue : «*Je ne l'ai pas atteint, mais j'espère que je l'ai amélioré.*» (p. 122). L'objectif semble également atteint pour le dernier cas puisque le mentoré mentionne avoir mis en place des moyens suggérés par le mentor (p. 123).

Puis, trois mentors ont relevé un objectif intimement lié, c'est-à-dire la confiance en soi :

- *«Prendre confiance en moi»* (Q-mré-07-sec, p. 120)
- *«Confiance en moi»* (Q-mré-05-sec, p. 122).
- *«Prendre de l'assurance et de la confiance en moi face à mes interventions.»* (Q-mré-07-sec, p. 123).

Dans le premier cas, l'objectif a été atteint puisque le mentoré se sent plus à l'aise dans la profession. Dans le second cas, l'objectif a également été atteint puisqu' *«Au cours des rencontres avec l'appui du mentor, cette confiance s'est installée et elle est beaucoup plus présente qu'au début de l'année.»* (p. 122). Il est, par contre, impossible de savoir si l'objectif a été atteint dans ce dernier cas puisqu'il n'y avait pas de justification.

Ensuite, trois autres mentorés (faisant tous partie des dyades suivies) mentionnent que leur objectif était d'aller chercher de l'aide à l'insertion, d'être entourés d'une personne ressource et d'établir une relation de confiance avec cette personne.

- *«Aide à l'insertion»* (Q-mré-02-pri, p. 121).
- *«Établir une relation de confiance»* (Q-mré-02-sec, p. 121)
- *«M'entourer d'une personne-ressource.»* (Q-mré-01-pri, p. 123).

Dans le premier cas, l'objectif a été atteint puisque *«...c'est plus facile maintenant qu'en début d'année !»* (p. 121). Dans le second cas, l'objectif a aussi été atteint en raison du soutien reçu par son mentor. En ce qui concerne le dernier cas, l'objectif a aussi été atteint puisque le mentoré mentionne avoir été bien guidé par son mentor et savoir maintenant où aller chercher les outils.

Enfin, un seul mentoré avait des objectifs liés à l'évaluation des apprentissages de ses élèves : *«Être capable d'évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.»* (Q-mré-04-pri, p. 121). D'ailleurs, son objectif a été atteint puisque le mentoré affirme : *«Ma mentor m'a donné des moyens et des outils permettant cela. Elle m'a beaucoup soutenu à ce niveau.»* (p. 121). Et un autre mentoré avait pour objectif une meilleure planification : *«Bien planifier selon le moment de la journée»* (Q-mré-08-sec, p. 122). Le mentoré a atteint son objectif puisque maintenant : *«Cela se fait de maintenant de façon naturelle.»* (p. 122). Et en dernier lieu, un seul mentoré avoue *«J'avais peu de besoins, mais ils ont été comblés. Par contre, avec ou sans mentor, j'aurais trouvé les réponses.»* (Q-mré-03-sec, p. 121).

Commentaires personnels (4/15) :

- *«La seule faiblesse a été la méthode de jumelage... Trop de pression et on ne connaissait pas assez les mentors pour savoir si on se sentait bien avec eux!»* (Q-mré-07-sec, p. 124).
- *«J'aurais aimé avoir plus de temps pour les échanges en dyades.»* (Q-mré-04-pri, p. 124).

- *«Ce programme devrait être offert séparément aux enseignants du primaire et du secondaire.»* (Q-mré-03-sec, p. 124).
- *«Mon mentor va rester présent encore quelques années...si j'ai des difficultés, même si je change d'école, je vais communiquer avec lui.»* (Q-mré-02-sec, p. 124).

4.3.2 Synthèse des questionnaires : mentors

La synthèse des questionnaires pour les mentors s'est effectuée de la même manière que pour celle des mentorés.

1- La participation au programme de mentorat a eu un impact sur l'enseignement de votre mentoré (12/12) :

La moitié, c'est-à-dire six mentors, sont **d'accord** que la participation de leur mentoré au programme de mentorat a eu un impact sur leur enseignement, entre autres par une *«prise de conscience»* (Q-mr-05-sec, p. 6) et *«par les échanges»* (Q-mr-04-sec, p. 6). Puis, quatre mentors sont **tout à fait d'accord** et deux expliquent : *«Elle a plus de plaisir à enseigner»* (Q-mr-05-pri, p. 5) et *«Comme enseignante non légalement qualifiée, le mandat était grand.»* (Q-mr-02-pri, p.5). Ensuite, deux mentors semblent **incertains**. Enfin, parmi les dyades suivies, deux mentors indiquent qu'ils sont tout à fait d'accord, un autre qu'il est incertain.

2- Comment évaluez-vous l'impact de la participation au programme de mentorat de votre mentoré sur son insertion professionnelle (12/12) :

L'avis des mentors quant à l'impact de la participation au programme de mentorat sur l'insertion professionnelle de leur mentoré est largement partagé. D'abord, trois mentors considèrent que l'impact sur leur insertion professionnelle est **très important**. Deux précisent : *«Elle entre en contact plus facilement avec les gens qui travaillent avec elle.»* (Q-mr-05-pri, p. 7) et *«Elle dit parfois, à la blague, qu'elle n'aurait pas pu faire son année sans ce support.»* (Q-mr-02-pri, p. 7). Puis, quatre mentors évaluent plutôt l'impact sur l'insertion comme **important** tandis que trois autres jugent que l'impact a été **assez important**. Deux spécifient leur réponse : *«Surtout nouvelle école, nouveaux profs !»* (Q-mr-03-sec, p. 8) et *«Nous aurions souhaité aller plus loin.»* (Q-mr-05-sec, p. 8). Ensuite, seulement deux mentors évaluent que l'impact sur l'insertion a été **peu important**. Enfin, parmi les dyades suivies, un mentor indique que l'impact a été très important, un autre qu'il a été important, puis peu important pour un autre.

3- La formation reçue par votre mentoré correspondait à ses besoins (12/12) :

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept, sont **d'accord** avec le fait que la formation reçue par les mentorés correspondait à leurs besoins. Un mentor spécifie toutefois : *«Parfois oui, parfois non. Elle ne revenait pas toujours enchantée et avait surtout l'impression d'être surchargée par toutes ses absences que cela amenait en allant suivre des formations.»* (Q-mr-02-pri, p. 9). Ensuite, deux mentors sont **tout à fait d'accord** avec le fait que la formation reçue par les mentorés correspondait à leurs besoins tandis que trois sont **incertains**. Enfin, parmi les dyades suivies, trois mentors sont d'accord avec le fait que la formation reçue par leur mentoré correspondait à leurs besoins.

4- La participation au programme de mentorat a permis à votre mentoré de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année (12/12) :

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept, sont **d'accord** que la participation de leur mentoré au programme de mentorat leur a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année. Un mentor parmi eux mentionne : *«Elle savait que j'étais présente pour elle.»* (Q-mr-05-sec, p. 12). Puis, trois autres mentors sont quant à eux **tout à fait d'accord** avec le fait que la participation au programme a permis à leur mentoré de surmonter leur difficulté. Ensuite, un seul mentor est **incertain** que cette participation au programme ait pu aider son mentoré à surmonter ses difficultés : *«Peut-être au moins une.»* (Q-mr-01-sec, p. 12). Enfin, parmi les dyades suivies, un mentor semble tout à fait d'accord, un autre est d'accord et un autre est incertain.

5- La participation au programme de mentorat vous a permis de réfléchir sur votre pratique enseignante (12/12) :

Un peu moins de la moitié des mentors, c'est-à-dire cinq sont **tout à fait d'accord** à dire que leur participation au programme de mentorat leur a permis de réfléchir sur leur pratique enseignante.

- *«Comme titulaire, j'ai pu m'ouvrir davantage à la réalité des spécialistes. Puis, j'ai également revu mes façons de faire qui deviennent parfois des automatismes»* (Q-mr-02-pri, p. 13).
- *«Cela m'a permis de faire un bilan sur ma façon d'enseigner, remise en question, amélioration.»* (Q-mr-04-pri, p. 13).
- *«De nous remettre en question, mais de manière positive.»* (Q-mr-04-sec, p. 14).

Puis, cinq autres sont à leur tour **d'accord** avec cette affirmation. Ensuite, un seul mentor est **incertain** et un seul également est en **désaccord** : *«Pas besoin du programme pour me permettre de réfléchir.»* (Q-mr-01-sec, p. 14). Enfin, parmi les dyades suivies, un mentor semble tout à fait d'accord, un autre est plutôt incertain et un autre est en désaccord.

6- Parmi les thèmes abordés au cours des formations et rencontres collectives auxquelles vous avez participé, lesquels vous apparaissent les plus importants quant à votre rôle de mentor (12/12)?

- **Résolution de problèmes (11/12 ont choisi ce thème)**
- **Habiletés de communication (5/12 ont choisi ce thème)**
- **Analyse de pratiques (7/12 ont choisi ce thème)**
- **Compétences professionnelles des enseignants (5/12 ont choisi ce thème)**

D'abord, le thème de la **résolution de problèmes** abordé lors d'une des rencontres collectives (octobre 2006) apparaît pour la presque totalité des mentors comme la rencontre la plus importante quant à leur rôle de mentor. Parmi les dyades suivies, les trois mentors ont retenu cette formation comme importante quant à leur rôle.

- *«Cela permet d'apprendre comment résoudre un problème de façon concrète pour pouvoir ensuite se servir de cette démarche pour d'autres problèmes.» (Q-mr-03-pri, p. 15).*
- *«Parce que c'est ce que nous avons à faire au quotidien.» (Q-mr-05-pri, p. 15).*
- *«Comment aider la mentorée en cas de panique (ce qui n'est pas arrivé) mais j'ai pu quand même l'appliquer avec d'autres personnes de mon entourage.» (Q-mr-04-pri, p. 15).*
- *«J'aurais aimé une «formation», et non une discussion.» (Q-mr-05-sec, p. 16).*
- *«Car c'est très concret.» (Q-mr-04-sec, p. 16).*

Par la suite, le thème le plus retenu est l'**analyse de pratique**, un thème abordé lors d'une autre rencontre collective (janvier 2007). Parmi les dyades suivies, un seul mentor a aussi retenu ce thème. Et voici ce qu'un enseignant avait à dire quant à l'exercice :

- *«C'est essentiel de faire cet exercice, peu importe si on est débutant ou prof avec beaucoup d'expérience.» (Q-mr-03-pri, p. 17).*

Ensuite, les deux autres thèmes abordés l'ont été lors de formations réservées exclusivement aux mentors. La première formation était sur les **habiletés de communication** (novembre 2006) et la seconde sur les **compétences professionnelles** (mars 2007). Ces thèmes ont été retenus par cinq enseignants. Parmi les dyades suivies, deux mentors ont retenu les habiletés de communication et un seul a retenu les compétences professionnelles des enseignants. Voici ce que quelques enseignants ont inscrit comme précision :

Habiletés de communication :

- *«Comprendre les mécanismes de la communication facilite nos rapports.» (Q-mr-02-sec).*
- *«Englobe la résolution de problèmes. Si aucune habileté de communication, pas de résolution de problèmes.» (Q-mr-01-sec).*

Compétences professionnelles :

- «*Compétences professionnelles des enseignants : m'a permis de revoir et d'analyser mon propre enseignement.*» (Q-mr-04-pri).
- «*Mentors et Mentorés*» (Q-mr-05-sec, p. 19).

Mentionnons qu'un mentor a classé les formations selon l'intérêt porté à chacune. Les habiletés de communication arrivent en premier, la résolution de problèmes vient en deuxième, les compétences professionnelles en troisième et enfin, l'analyse de pratique en quatrième.

Enfin, un petit calcul des formations et rencontres retenues par les mentors indique que cinq mentors ont identifié cinq formations comme importantes quant à leur rôle de mentor et parmi eux, un mentor faisant partie des dyades suivies. Poursuivant, trois mentors ont indiqué trois formations, deux mentors ont choisi une formation et deux autres ont choisi quatre formations. En terminant, un mentor appartenant aux dyades suivies se retrouve dans ces deux derniers blocs.

7- Pouvez-vous identifier les rôles que vous avez joués en tant que mentor depuis octobre dernier ?

RÔLES DU MENTOR³⁵	Oui	Non	Précisez
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter (11/12);	4	7	<u>Oui</u> <ul style="list-style-type: none">▪ «<i>Faire le lien avec les différents intervenants</i>» (Q-mr-05-pri, p. 23).▪ «<i>Présentation du fonctionnement d'une école</i>» (Q-mr-02-pri, p. 23).▪ «<i>Rencontre avec d'autres collègues en anglais</i>» (Q-mr-04-pri, p. 23).▪ «<i>Aux autres enseignants du même champ</i>» (Q-mr-03-sec, p. 23). <u>Non</u> <ul style="list-style-type: none">▪ «<i>Non – C'était déjà fait</i>» (Q-mr-05-sec, p. 24).▪ «<i>Non – L'année était déjà commencée.</i>» (Q-mr-04-

³⁵ Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR ³⁵	Oui	Non	Précisez
			<p>sec, p. 24).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Non – Absente» (Q-mr-01-sec, p. 24).
<p>B) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tout genre sur le milieu scolaire d'accueil (12/12);</p>	<p>8</p>	<p>3</p>	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Aide pour évaluations, pour communications avec les parents, les autres membres du personnel.» (Q-mr-03-pri, p. 25). ▪ «Code de vie, Retenues, Documents à remplir» (Q-mr-03-sec, p. 25). <p><u>Non</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Non – Non nécessaire : La connaissance était là.» (Q-mr-08-sec, p. 26). ▪ Enfin, un mentor mentionne «plus ou moins» (Q-mr-04-sec, p. 25).
<p>C) Enseigner au mentoré (12/12);</p>	<p>1</p>	<p>10</p>	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Oui – Qu'il vienne voir, observer» (Q-mr-05-pri, p. 26). ▪ «Oui et Non – Je n'aime pas le mot «enseigner» disons plutôt «guider».» (Q-mr-02-pri, p. 26).
<p>D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré (12/12);</p>	<p>7</p>	<p>5</p>	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Identification de trois compétences à développer» (Q-mr-03-pri, p. 27). ▪ «Réalisables (petits pas)» (Q-mr-05-pri, p. 27).
<p>E) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu (12/12);</p>	<p>3</p>	<p>9</p>	<p><u>Oui</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Direction» (Q-mr-05-pri, p. 28). ▪ «La présenter comme une enseignante compétente et fiable» (Q-mr-03-sec, p. 29) <p><u>Non</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Non – Je n'ai pas voulu évaluer la mentorée ou aider la direction dans son évaluation. Ce n'était pas mon rôle.» (Q-mr-02-pri, p.

RÔLES DU MENTOR³⁵	Oui	Non	Précisez
			28).
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu (12/12);	6	5	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Relation avec ses pairs</i> » (Q-mr-05-pri, p. 30). ▪ «<i>L'avancement</i>» ou «<i>l'implication</i>» (Q-mr-02-pri, p. 30).
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré (12/12);	6	6	Non <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Surtout ne pas faire un «clone» avec le mentoré</i>» (Q-mr-06-sec, p. 31).
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves (12/12);	5	7	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Réalisables</i>» (Q-mr-03-pri, p. 32). ▪ «<i>Mais rien n'était imposé au mentoré</i>» (Q-mr-02-pri, p. 32).
D) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre (12/12);	12		<ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Planification/évaluation</i>» (Q-mr-03-sec, p. 34). ▪ «<i>Gestion de classe</i>» (Q-mr-02-sec, p. 34)
J) Donner de la rétroaction utile et constructive (12/12);	12		<ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Par respect, commencer par du positif</i>» (Q-mr-05-pri, p. 34). ▪ «<i>Féliciter, encourager/supporter</i>» (Q-mr-03-sec, p. 35).
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress (12/12);	12		<ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Écoute</i>» (Q-mr-05-pri, p. 36). ▪ «<i>Toujours</i>» (Q-mr-03-sec, p. 36).
L) Rassurer le mentoré (12/12);	11	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Lui faire voir le positif</i>» (Q-mr-05-pri, p. 37). ▪ «<i>Faciliter la tâche</i>» (Q-mr-03-sec, p. 37).
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré (12/12);	11	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>C'était l'idéal d'être à la même école.</i>» (Q-mr-02-pri, p. 38). ▪ «<i>Au besoin</i>» (Q-mr-03-sec, p. 38). ▪ «<i>On se voyait deux trois fois par semaine</i>» (Q-mr-02-sec, p. 38).
N) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré (12/12);	9	3	Oui <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>La planification était conjointe. L'animation me</i>

RÔLES DU MENTOR ³⁵	Oui	Non	Précisez
			<i>revenait davantage.» (Q-mr-02-pri, p. 39).</i> <u>Non</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>«Non – Nous ne planifions pas. On se rencontrait au besoin.» (Q-mr-04-pri, p. 39).</i>
O) Accorder une disponibilité au mentoré (12/12);	11		<u>Oui</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>«Essentiel» (Q-mr-05-pri, p. 40).</i> ▪ <i>«Toujours porte ouverte, elle pouvait venir me voir quand elle voulait.» (Q-mr-04-pri, p. 40).</i> ▪ <i>«Nous avons fixé une rencontre par cycle.» (Q-mr-02-sec, p. 40).</i> ▪ <i>«Conflit d'horaire» (Q-mr-08-sec).</i> ▪ Enfin, un mentor mentionne <i>«plus ou moins» (Q-mr-01-sec, p. 41).</i>
P) Écouter le mentoré (12/12);	12		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>«Le plus possible» (Q-mr-03-sec, p. 42).</i>
Q) Encourager le mentoré à exprimer ses idées (12/12);	12		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>«Autant de réussites que de difficultés» (Q-mr-03-sec, p. 43).</i>
R) Accompagner et guider le mentoré (12/12);	11	1	<u>Non</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>«Non – Pas besoin» (Q-mr-03-sec, p. 44)</i>
S) Transmettre ses savoirs et connaissances (12/12);	10	2	<u>Oui</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>«C'est sécurisant» (Q-mr-05-pri, p. 45).</i> ▪ <i>«Partage de matériel et d'idées» (Q-mr-04-pri, p. 45).</i> ▪ <i>«Régulièrement, elle me demandait des avis, des trucs, des conseils.» (Q-mr-02-sec, p. 45).</i>
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant (12/12);	11	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>«Humour et plaisir» (Q-mr-05-pri, p. 46).</i>
U) Valider les idées du mentoré (12/12);	12		

RÔLES DU MENTOR³⁵	Oui	Non	Précisez
V) Cibler les forces du mentoré (12/12);	10	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Essentiel</i>» (Q-mr-05-pri, p. 48). ▪ Enfin, un mentor mentionne «<i>plus ou moins</i>» (Q-mr-01-sec, p. 49).
W) Encourager une pensée réflexive (12/12).	12		<ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Lors d'une deuxième année, ça pourrait sûrement aller plus loin dans ce sens. Disons que les priorités étaient ailleurs cette année.</i>» (Q-mr-02-pri, p. 49). ▪ «<i>Beaucoup de nos échanges se faisaient sous forme de questions formulées par le mentor.</i>» (Q-mr-02-sec, p. 50).

D'abord, les mentors indiquent avoir joué plusieurs rôles, comme huit enseignants qui ont coché cet énoncé «*Guider le mentoré en lui donnant des informations de tout genre sur le milieu scolaire d'accueil*». De plus, tous les mentors remarquent avoir conseillé le mentoré sur une question ou l'autre et tous indiquent avoir soutenu moralement le mentoré, particulièrement en période de stress. Onze mentors ont aussi soutenu en écoutant, dédramatisant et rassurant. Puis, presque tous (onze sur douze) ont rassuré le mentoré. Par la suite, presque tous les mentors (onze sur douze) ont communiqué régulièrement avec le mentoré et presque tous les mentors, sauf un, ont accordé une disponibilité au mentoré. Ensuite, tous sans exception soulignent avoir écouté le mentoré et encouragé le mentoré à exprimer ses idées. La totalité des mentors a aussi joué le rôle de valider les idées de ces derniers et presque tous les mentors ont accompagné et guidé le mentoré (onze sur douze). Par la suite, dix mentors indiquent avoir transmis leurs savoirs et connaissances au mentoré. Ajoutons à cela que l'entièreté ou presque des enseignants ont aussi ciblé les forces du mentoré et donné de la rétroaction utile et constructive. Enfin, certains mentors (neuf sur douze) ont planifié et animé les rencontres avec le mentoré et tous les mentors ont encouragé les mentorés à développer une pensée réflexive. En résumé, ce sont seize rôles parmi vingt-trois qui ont été exercés.

Puis, plusieurs rôles sont à la fois exercés par une partie des mentors et non exercés par une autre partie. D'abord, un peu plus de la moitié (sept mentors) mentionnent avoir fixé des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré tandis que cinq indiquent ne pas l'avoir fait. Puis, six enseignants signalent avoir favorisé l'avancement du mentoré dans le milieu tandis que cinq indiquent ne pas l'avoir fait. Les mentors sont également partagés concernant le fait d'être un modèle à suivre pour le mentoré puisque six avouent avoir joué ce rôle et six ne pas l'avoir fait. Enfin, un peu plus de la moitié (sept mentors) mentionnent ne pas avoir présenté des défis au mentoré pour lui fournir l'occasion de

faire ses preuves. En résumé, ce sont quatre rôles parmi vingt-trois sur lesquels les réponses sont davantage partagées.

Enfin, les mentors avouent ne pas avoir joué certains rôles comme sept enseignants indiquent ne pas avoir accueilli le mentoré dans le milieu et ne pas l'avoir présenté. Puis, dix enseignants mentionnent ne pas avoir enseigné aux mentorés. Enfin, neuf mentors disent ne pas avoir répondu du mentoré auprès des autres membres du milieu. En résumé, ce sont trois rôles parmi vingt-trois qui n'ont pas été exercés.

8- Comment caractérisez-vous vos échanges avec votre mentoré ?

A) Fréquence des échanges (12/12)

Les échanges entre les mentors et mentorés ne se déroulent pas selon une fréquence moyenne qui prévaut pour toutes les dyades, au contraire, la fréquence varie grandement selon les dyades. Un seul mentor échange **tous les jours**, deux mentors échangent **presque tous les jours**, dont un mentor faisant partie des dyades suivies.

Puis, deux mentors échangent **une fois par semaine** dont un mentor faisant partie des dyades suivies. D'ailleurs, il mentionne : *«Au moins, parfois des échanges moins structurés entre nos rencontres formelles.»* (Q-mr-02-pri, p. 51). L'autre indique : *«Par courriel, téléphone»* (Q-mr-04-pri, p. 51).

Ensuite, un mentor dit échanger **une fois par deux semaines à une fois par mois**. Et trois mentors échangent **une fois par mois** : *«Au besoin – Surtout lors des journées de concertation ou pédagogiques.»* (Q-mr-03-sec, p. 51). Parmi eux, un mentor spécifie que la majorité des échanges se font en début d'année scolaire : *«Nous avons communiqué beaucoup au début (sept-nov-déc). En janvier et mars, nos échanges se sont faits plus rares. Nous avons ensuite maintenu le contact surtout à titre personnel pour savoir comment cela allait en général.»* (Q-mr-03-pri, p. 50). Ensuite, un autre indique : *«Surtout de façon non planifiée. J'aurais préféré plus souvent.»* (Q-mr-05-sec, p. 52). Un autre mentor signale : *«Conflit d'horaire»* (Q-mr-08-sec, p. 52).

Enfin, deux mentors n'échangent **presque jamais** : *«La mentorée ne semblait pas avoir besoin d'aide.»* (Q-mr-06-sec, p. 52). Un des mentors faisant partie des dyades suivies ne voit presque jamais son mentoré.

B) Les formes d'échanges utilisés (12/12)

Les **rencontres** sont sans aucun doute la forme d'échange la plus utilisée (onze sur douze). Et parmi les onze mentors, huit utilisent seulement ce type d'échange comme deux des mentors suivis. D'autres mentors toutefois, dans un nombre beaucoup plus restreint, utilisent la conversation téléphonique (trois mentors sur douze) et les échanges courriels (trois mentors sur douze). Ensuite, seulement deux mentors combinent à la fois les rencontres, conversations téléphoniques et échanges courriels et parmi eux, un des mentors suivis. Enfin, deux mentors bénéficiaient d'autres types d'échanges, dans le premier cas il s'agit de *«Petits mots écrits dans le pigeonier»* (Q-mr-03-sec, p. 54) et

dans l'autre, le fait de partager l'enseignement de la même classe : *«On partageait un groupe d'élèves (team) en plus d'avoir une rencontre cycle fixée.»* (Q-mr-02-sec, p. 54).

C) Qualité des échanges (12/12)

La majorité des mentors considèrent que la qualité des échanges avec leur mentoré était **excellente** (huit sur douze). Quelques mentors ont précisé leur pensée :

- *«Beaucoup d'écoute, d'ouverture et de respect.»* (Q-mr-02-pri, p. 55).
- *«Toujours très agréable et respectueux.»* (Q-mr-04-pri, p. 56).
- *«Ce fut très agréable.»* (Q-mr-08-sec, p. 56).

Puis trois mentors indiquent que la qualité des échanges avec leur mentoré était **très bien**. Ensuite, un seul mentor qualifie ces échanges de **bons**. Enfin, parmi les mentors suivis, deux jugent leurs échanges excellents et un les juge bons.

9- La direction de votre école a appuyé votre participation au programme de mentorat (12/12) :

La majorité des mentors sont **tout à fait d'accord** avec le fait que la direction de leur école a appuyé leur participation au programme de mentorat (8/12) et parmi eux se trouvent les mentors faisant partie des dyades suivies. Voici ce que des enseignants ont ajouté :

- *«Oui pour la direction, le personnel enseignant trouve que le programme ne compense pas assez les participants.»* (Q-mr-04-pri, p. 57).
- *«Elle m'a suggéré d'y participer.»* (Q-mr-06-sec, p. 58).

Enfin, trois mentors sont **d'accord** avec cet énoncé et un seul mentor est **incertain**.

10- Comment qualifieriez-vous votre niveau d'implication au sein de la dyade (12/12) ?

Concernant leur niveau d'implication, les mentors sont partagés. Six d'entre eux jugent **très bien** leur implication et parmi eux se trouvent deux mentors des quatre dyades suivies. Puis, trois mentors jugent **bien** leur implication et un affirme : *«J'aurais pu l'appeler plus souvent.»* (Q-mr-04-pri, p. 59). Ensuite, deux mentors évaluent comme satisfaisante leur implication. Enfin, un seul mentor qualifie son niveau d'implication d'**insuffisant** et il s'agit d'un mentor faisant partie des dyades suivies.

11- Comment qualifieriez-vous le niveau d'implication de votre mentoré au sein de la dyade (12/12) ?

Concernant le niveau d'implication des mentorés, les mentors sont plus consensuels puisque la majorité indique que leur niveau d'implication était **très bien** (huit sur douze). D'ailleurs, un mentor mentionne : *«Nous avons fait une belle équipe.»* (Q-mr-02-pri, p.

61). Puis deux mentors évaluent que le niveau d'implication de leur mentoré était **bien**. Seulement deux mentors jugent que le niveau d'implication de leur mentoré est **satisfaisant**. Enfin, mentionnons que trois mentors faisant partie des dyades suivies évaluent à très bien le niveau d'implication de leur mentoré.

12- Comment qualifieriez-vous votre expérience dans le cadre du programme de mentorat (12/12) ?

Les mentors qualifient leur expérience dans le cadre du programme de mentorat comme **excellente** à quatre reprises, comme **très bien** à deux reprises et **bonne**, cinq fois. Un mentor qui qualifie son expérience de bien ajoute : *«J'aimerais faire plus! Donner plus.»* (Q-mr-03-sec, p. 63). Ensuite, un seul mentor qualifie son expérience dans le cadre du mentorat comme **insuffisante**. Pour terminer, deux des mentors des dyades suivies qualifient leur expérience d'excellente tandis que le dernier la caractérise d'insuffisante.

13- Est-ce que la participation au programme de mentorat vous a permis d'acquérir des connaissances que vous réutilisez maintenant dans votre enseignement ? Si oui, lesquelles (12/12) ?

Le programme de mentorat a permis aux mentors d'acquérir des connaissances comme d'être plus sensible à **réalité des spécialistes (anglais) (3/12)**. Un mentor suivi figure parmi les répondants.

- *«Je comprends mieux le vécu des spécialistes et cela me permet d'aider les élèves à mieux s'engager dans leurs cours.»* (Q-mr-03-pri, p. 64).
- *«Je comprends mieux le vécu des spécialistes et cela me permet d'aider les élèves à mieux s'engager dans leurs cours.»* (Q-mr-05-pri, p. 64).
- *«J'ai une plus grande sensibilité vis-à-vis les spécialistes.»* (Q-mr-02-pri, p. 65).

Puis, trois mentors mentionnent que la participation au programme leur a permis de **réfléchir sur leur pratique** :

- *«Surtout réfléchir à mes compétences.»* (Q-mr-03-sec, p. 65).
- *«Bien sûr. Toute discussion amène une pensée réflexive.»* (Q-mr-08-sec, p. 66).
- *«...questionner l'enseignement.»* (Q-mr-10-sec, p. 66).

Par la suite, trois mentors retirent des connaissances sur la **communication** et les **échanges** avec les autres :

- *«...communication, tous les échanges lors des rencontres.»* (Q-mr-05-sec, p. 65).
- *«Oui, l'écoute, l'échange de nos points forts ou négatifs.»* (Q-mr-04-sec, p. 66).
- *«Bien sûr. Toute discussion amène une pensée réflexive.»* (Q-mr-08-sec, p. 66).

Ensuite, seulement deux mentors sont convaincus que le programme ne leur a **rien** apporté, dont un faisant partie des dyades suivies :

- «*Pas vraiment !*» (Q-mr-03-sec, p. 65).
- «*Non*» (Q-mr-01-sec, p. 66).

Enfin, un mentor indique avoir appris de nouveaux moyens pour favoriser la relation maître-élève. Un dernier, faisant partie des mentors suivis, indique avoir maintenant une plus grande sensibilité et une plus grande disponibilité pour les nouveaux enseignants.

14- Pouvez-vous dire que les attentes que vous aviez en terme de collaboration vis-à-vis votre mentoré ont été atteintes (12/12) ?

D'une manière assez unanime, les mentors nous informent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentoré ont été **totalem**ent atteintes (neuf sur douze) et parmi eux se trouvent deux mentors faisant partie des dyades suivies. D'ailleurs, un de ces mentors affirme : «*Je désirais être à son service et c'est ce que j'ai fait.*» (Q-mr-02-pri, p. 67). Enfin, seulement trois mentors évaluent que ces attentes ont été comblées **en partie** et parmi eux se trouve un mentor faisant partie des dyades suivies. Pour l'un d'entre eux, il y a eu «*Trop peu de rencontres* » (Q-mr-08-sec, p. 68).

15- Croyez-vous que les attentes de votre mentoré à votre égard ont été comblées (12/12) ?

D'une façon assez partagée, les mentors croient d'un côté (six sur douze) qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentoré à leur égard et d'un autre côté, les mentors croient avoir répondu en partie (six sur douze). Pour les dyades suivies, ce sont deux mentors qui croient que les attentes de leurs mentorés ont été comblées et un mentor qui estime qu'elles ont été répondues en partie. Voici les différents commentaires qui accompagnent les réponses :

Totalement

- «*Je l'espère.*» (Q-mr-05-pri, p. 69).
- «*Je pense...Je lui donnais toujours la possibilité de me dire si j'avais répondu à ses attentes et c'est ce qu'elle me disait.*» (Q-mr-02-pri, p. 69).
- «*Du moins, il me semble.*» (Q-mr-mr-03-sec, p. 69).

En partie

- «*Considérant le fait que nous évoluons dans deux domaines d'enseignement fort différents (orthopédagogie et prof d'anglais).*» (Q-mr-03-pri, p. 68).
- «*J'espère*» (Q-mr-06-sec, p. 70).

16- Nommez les éléments qui ont facilité et ceux qui ont contraint les échanges entre vous et votre mentoré :

A) Les éléments facilitants (11/12)

Les mentors croient que **l'ouverture d'esprit** de part et d'autre facilite les échanges entre mentors et mentorés (sept sur douze) et parmi eux se trouvent deux mentors faisant partie des dyades suivies. De plus, être à la **même école, dans la même salle des enseignants**, avoir le même horaire ou encore la même discipline semblent également être des facteurs très importants dans les éléments qui facilitent les échanges entre mentors et mentorés (6/12). Sur les six, deux sont issus des dyades suivies. Voici ce que le questionnaire révèle :

- «Être à la même école.» (Q-mr-02-pri, p. 71).
- «Même discipline» (Q-mr-03-sec, p. 71).
- «Même salle des enseignants» (Q-mr-04-sec, p. 72).
- «Même horaire. Même salle des profs» (Q-mr-06-sec, p. 72).
- «Même salle de professeurs. Horaire semblable» (Q-mr-10-sec, p. 73).

La **bonne entente** semble aussi faciliter les échanges entre mentors et mentorés selon deux mentors. Ensuite, certaines réponses sont données par un seul mentor comme :

- le téléphone (Q-mr-03-pri);
- les rencontres collectives à la C.S. (Q-mr-05-pri);
- la disponibilité (Q-mr-04-pri);
- le support et l'écoute (Q-mr-03-sec);
- le partage d'un même groupe et l'intérêt partagé (Q-mr-02-sec);
- et la beauté du mentoré (Q-mr-08-sec).

B) Les éléments contraignants (10/12)

La majorité des mentors croient que le mentor et le mentoré qui occupent des écoles différentes ou ont des horaires incompatibles ou un cycle et une discipline différents jouent de manière négative sur les échanges entre ces derniers (neuf sur douze). Voici ce que les mentors ont mentionné :

- «Nombre d'écoles des deux participantes (4 en tout)» (Q-mr-03-pri, p. 73).
- «Discipline différente et horaire différent.» (Q-mr-05-pri, p. 73).
- «Différentes écoles» (Q-mr-04-pri, p. 73).
- «Horaire» (Q-mr-03-sec, p. 73).
- «Notre horaire» (Q-mr-05-sec, p. 74).
- «Horaire. Lieu de travail» (Q-mr-08-sec, p. 74).
- «Pas le même cycle» (Q-mr-mr-06-sec, p. 74).
- «Horaire. Cycle d'enseignement» (Q-mr-01-sec, p. 74). [Dyade suivie]

Puis un seul mentor a répondu «aucun» élément et il s'agit d'un mentor faisant partie des dyades suivies. Ensuite, un mentor a indiqué que le fait que le mentoré ait été formé selon la réforme et que le milieu du mentor ne soit pas encore arrivé à ce stade peut devenir un

élément nuisant aux échanges (Q-mr-06-sec, p. 74). Enfin, un seul mentor évoque que la personnalité différente du mentor et du mentoré peut devenir un élément contraignant les échanges et il s'agit d'un mentor participant à la recherche de manière plus pointue (Q-mr-01-sec, p. 74).

17 - Comment qualifiez-vous l'apport que vous avez eu à l'égard de votre mentoré ? (12/12)

Un peu plus de la moitié des mentors qualifient de **très bien** l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentoré (sept sur douze) et parmi eux, deux mentors faisant partie des dyades suivies. D'ailleurs, un s'explique : *«C'est ce que je crois. J'ai donné le maximum.»* (Q-mr-02-pri, p. 75). Deux autres mentors jugent **bien** leur apport tandis que deux l'ont trouvé **satisfaisant**. Enfin, un seul mentor considère que son apport est **faible** et ce mentor fait partie des dyades suivies.

18- Comment qualifiez-vous l'apport que votre mentoré a eu à votre l'égard (12/12) ?

Plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport des mentorés à leur égard (huit sur douze dont deux parmi les dyades). Puis, deux mentors qualifient de bien l'apport de ces derniers tandis qu'un mentor indique que cet apport était satisfaisant. Enfin, un seul mentor mentionne que cet apport était faible et il s'agit d'un mentor appartenant aux dyades suivies.

19- Nommez un objectif poursuivi en début de programme et que vous avez atteint en fin de programme. Indiquez pourquoi vous jugez l'avoir atteint (11/12).

Les mentors ont ciblé différents objectifs qui sont intimement liés aux rôles du mentor que l'on retrouve à la question numéro sept. Parmi ces rôles, on retrouve : aider, accompagner, guider, écouter, rassurer, être disponible, apporter sur le plan professionnel. Voici ces différents objectifs et pourquoi les mentors jugent les avoir atteints.

1) Q-mr-03-pri :

«Aider à planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe ou en favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.» (p. 78). Ce mentor a privilégié cet objectif puisqu'il n'avait pas les connaissances de spécialistes en anglais pour aider son mentoré.

2) Q-mr-05-pri :

«Techniques de communication plus efficace» (p. 78). Cet objectif a sûrement été alimenté par la formation sur les habiletés de communication. On remarque ici que le mentor semble faire référence à ses techniques de communication à lui.

3) Q-mr-02-pri :

«Être à l'écoute des besoins de la mentorée.» (p. 78).

4) Q-mr-04-pri :

«Rassurer la mentorée avec l'enseignement de l'anglais, la guider dans cette nouvelle aventure.» (p. 79).

5) Q-mr-03-sec :

«Être disponible et aidante» (p. 79). Ce mentor mentionne qu'il était disponible lorsque le besoin de faisait sentir chez le mentoré.

7) Q-mr-05-sec :

«Aider [mon mentoré] à se sentir en contrôle.» (p. 79). Le mentor juge avoir atteint cet objectif puisque lui et son mentoré en discutaient souvent.

8) Q-mr-04-sec :

«Établir un bon échange entre nous deux, et lui apporter quelque chose de plus sur le plan professionnel.» (p. 79-80).

9) Q-mr-08-sec :

Discussion

10) Q-mr-06-sec :

«J'ai essayé de mettre ma mentorée en confiance.» (p. 80). Le mentor croit avoir atteint cet objectif puisque «Je crois qu'elle se sentait bien et non jugée.» (p. 80).

11) Q-mr-01-sec :

«L'écouter et comprendre ce qu'elle disait.» (p. 80). Ici aussi le mentor croit avoir atteint son objectif puisque «Je crois l'avoir atteint, car je n'ai pas eu de rétroaction négative de sa part.» (p. 80).

14) Q-mr-10-sec :

«Accompagner et guider le mentoré. Soutenir, encourager et dédramatiser. Établir une situation de confiance» (p. 80).

Commentaires personnels (5/12) :

- *«Le programme est très intéressant, mais la formule peut être bonifiée.» (Q-mr-05-pri, p. 81).*

- *«Les résultats de vos recherches m'intéressent grandement et je suis heureuse de pouvoir y contribuer un peu en vous rencontrant. Il a été intéressant, pour moi, de discuter avec Mme Christine Bergevin. Je m'ennuie de l'Université...» (Q-mr-02-pri, p. 81).*
- *«À poursuivre avec quelques ajustements tels: les rencontres mentor-mentoré; l'échéance respectée; moins de répétition d'une rencontre à l'autre.» (Q-mr-mr-03-sec).*
- *«L'important pour un tel programme c'est que les personnes puissent choisir pour que le tout soit constructif.» (Q-mr-04-sec, p. 81).*
- *«À poursuivre» (Q-mr-10-sec, p. 81).*

4.3.3 Synthèse des questionnaires : mentorés et mentors

La synthèse des réponses obtenues par les questionnaires des mentorés et des mentors visait deux objectifs : 1) comparer les réponses des mentorés et mentors et 2) résumer les résultats. Ainsi, pour chaque thématique, les réponses des enseignants sont comparées en fonction des niveaux auxquels elles réfèrent sur les échelles de valeurs et enfin, seules les précisions les plus pertinentes apportées par les enseignants sont présentées.

1- Le rôle des directions

La majorité des mentors et mentorés sont tout à fait d'accord avec le fait que la direction de leur école a appuyé leur participation au programme de mentorat et parmi eux se trouvent les mentors faisant partie des dyades suivies.

2- L'impact de la participation au programme

A) La pratique enseignante

D'abord, dix mentorés sur douze sont à la fois tout à fait d'accord et d'accord pour affirmer que la participation de leur mentoré au programme de mentorat a eu un ***impact sur leur enseignement***. Et c'est dans une même proportion et selon le même degré d'accord que les mentorés répondent (treize sur quinze).

Du côté des mentors, plusieurs de ces derniers sont tout à fait d'accord et d'accord pour affirmer que leur participation au programme de mentorat leur a permis de ***réfléchir sur leur pratique enseignante*** (dix sur douze). D'ailleurs voici un témoignage : «*De nous remettre en question, mais de manière positive.*» (Q-mr-04-sec, p. 14). Les mentorés sont également tout à fait d'accord et d'accord à dire pour dire que leur participation au programme de mentorat leur a également permis de réfléchir sur leur pratique enseignante (treize sur quinze). Enfin, les situations plus difficiles, vécues en début de carrière, et les discussions avec le mentor sont favorables à la réflexion et la remise en question.

B) Les difficultés rencontrées

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept croient que la participation de leur mentoré au programme de mentorat leur a permis de surmonter les ***difficultés rencontrées*** en cours d'année. Cette position est encore plus marquée chez les mentorés puisque c'est la presque totalité des mentorés, c'est-à-dire douze sur quinze, qui croient que leur participation au programme de mentorat leur a permis de surmonter ces difficultés, comme des problématiques avec des élèves ou des parents, de combler leur besoin de soutien moral ou encore, de mieux utiliser les ressources de l'école.

C) L'insertion professionnelle

L'avis des mentors quant à l'impact de la participation au programme de mentorat sur *l'insertion professionnelle* est partagé, c'est-à-dire que sept mentors jugent que l'impact a été très important et important tandis que cinq mentors mentionnent que cet impact a été assez important et peu important. L'avis des mentorés sur la question est aussi divisé puisque sept mentorés jugent que l'impact a été très important et important tandis que le même nombre, c'est-à-dire sept mentorés, mentionnent que cet impact a été assez important et peu important. Pour un mentoré, le programme de mentorat a été utile : *«Elle m'a aidée à surmonter mes problèmes et a ainsi facilité mon insertion professionnelle.»* (Q-mré-04-pri, p. 9). Enfin, un autre signale l'importance d'un programme d'insertion professionnelle : *«L'insertion était très difficile et il y avait peu d'infos fournies par la C.S. ou les écoles.»* (Q-mré-03-pri, p. 8).

3- La formation reçue : formations et rencontres collectives

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept, sont d'accord avec le fait que la *formation reçue par les mentorés* correspondait à leurs besoins. Les mentorés, de leur côté, sont partagés sur l'utilité des formations offertes par la commission scolaire en lien avec leurs besoins. Un peu moins de la moitié des mentorés sont d'accord avec le fait que la formation reçue correspondait à leurs besoins (sept sur quinze). Quelques suggestions sont alors faites, comme de prévoir plus d'échanges entre les enseignants et de favoriser un jumelage par discipline :

- 1) *«Il n'y avait pas assez de temps pour échanger entre les écoles, mentors/mentorés lors des rencontres.»* (Q-mré-07-sec, p. 11).
- 2) *«Pour moi, la seule chose que j'aurais aimé avoir plus est du matériel directement lié à mon enseignement en tant que spécialiste. Donc, aide spécifique en anglais.»* (Q-mré-02-pri, p. 11).
- 3) *«J'aurais aimé échanger avec d'autres mentors.»* (Q-mré-01-pri, p. 13).
- 4) *«Comme j'enseignais une nouvelle matière, cela m'aurait aidé d'avoir un mentor dans cette matière. J'aurais aussi aimé passer plus de temps sur la résolution de problèmes.»* (Q-mré-09-sec, p. 13).

Parmi les thèmes abordés au cours des formations et rencontres collectives auxquelles les mentors ont participé, voici les thèmes qui apparaissent les plus importants quant à leur *rôle de mentor*, de la fréquence la plus élevée des réponses à la moins élevée : 1) Résolution de problèmes; 2) Analyse de pratiques; 3) Habiletés de communication et 4) Compétences professionnelles. Concernant l'appréciation de la rencontre sur la résolution de problèmes, un enseignant du primaire indique : *«Cela permet d'apprendre comment résoudre un problème de façon concrète pour pouvoir ensuite se servir de cette démarche pour d'autres problèmes.»* (Q-mr-03-pri, p. 15) et un enseignant du secondaire ajoute : *«Car c'est très concret.»* (Q-mr-04-sec, p. 16). Parmi l'ensemble des formations et rencontres, sept mentors considèrent qu'entre quatre et cinq formations sont importantes

quant à leur rôle de mentor et cinq mentors jugent qu'entre une et trois formations sont importantes.

Chez les mentorés, voici les thèmes qui apparaissent les plus importants quant à leur **rôle de mentoré** de la fréquence la plus élevée des réponses à la moins élevée : 1) Formation sur la gestion de classe; 2) Résolution de problèmes; 2) Techniques d'intervention; 3) Analyse de pratique et 3) Styles d'apprentissage. Concernant la gestion de classe, un mentoré fait le commentaire suivant : «*De vraies «formations» auraient pu nous aider davantage.*» (Q-mré-03-sec, p. 23). Cependant, il y a tout lieu de croire que certains participants ont indiqué, pour cette question, quel thème leur a semblé important, tout en croyant que ces thèmes avaient été couverts lors des rencontres collectives, ce qui expliquerait le commentaire de cet enseignant. Par conséquent, une distinction plus claire entre les rencontres collectives (volet mentorat) et les formations collectives offertes aux nouveaux enseignants doit être faite. Et en ce qui touche la résolution de problèmes, il semble qu'elle apporte beaucoup comme en témoigne un enseignant : «*Ce sujet m'a aidé pour ma gestion de classe et mon enseignement.*» (Q-mré-04-pri, p. 20). Toutefois, un autre enseignant souhaiterait que plus de temps soit utilisé pour ce thème : «*Il aurait fallu qu'une rencontre soit axée uniquement sur la résolution de problèmes.*» (Q-mré-09-sec, p. 21). Parmi l'ensemble des formations et rencontres, six mentorés considèrent qu'entre quatre et cinq formations sont importantes quant à leur rôle de mentoré et sept mentorés jugent que trois formations sont importantes et seulement deux n'en retiennent que deux.

4- Les rôles de chacun

A) Les mentors

D'abord, voici les rôles **exercés par une majorité** de mentors :

- 1) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tous genres sur le milieu scolaire d'accueil;
- 2) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;
- 3) Faire un retour utile et constructif;
- 4) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;
- 5) Rassurer le mentoré;
- 6) **Communiquer régulièrement avec le mentoré;**
- 7) **Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;**
- 8) Accorder une disponibilité au mentoré;
- 9) Écouter le mentoré;
- 10) Encourager le mentoré à exprimer ses idées;
- 11) Accompagner et guider le mentoré;
- 12) Transmettre ses savoirs et connaissances;
- 13) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;
- 14) Valider les idées du mentoré;
- 15) Cibler les forces du mentoré;
- 16) Encourager une pensée réflexive.

Puis, certains rôles semblent n'être **exercés que par seulement une moitié** de mentors :

- 1) **Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;**
- 2) Être un modèle à suivre pour le mentoré;
- 3) **Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;**
- 4) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.

Enfin, certains rôles s'avèrent **ne pas avoir été exercés** par les mentors :

- 1) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;
 - «*Non – Absente*» (Q-mr-01-sec, p. 24).
- 2) Enseigner au mentoré;
- 3) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu.

D'abord, voici les rôles **exercés par une majorité** de mentors selon les mentorés :

- 1) **Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;**
- 2) **Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;**
- 3) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;
- 4) Faire un retour direct, utile et constructif;
- 5) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;
- 6) Rassurer le mentoré;
- 7) Accorder une disponibilité fixe ou variable au mentoré;
- 8) Écouter le mentoré;
- 9) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit;
- 10) Accompagner et guider le mentoré;
- 11) Transmettre ses savoirs et connaissances;
- 12) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;
- 13) Valider les idées du mentoré;
- 14) Cibler les forces du mentoré;
- 15) Encourager une pensée réflexive.

Puis, certains rôles semblent n'être **exercés que par seulement une moitié** de mentors selon les mentorés :

- 1) Guider le mentoré en l'informant des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire d'accueil;
- 2) Être un modèle à suivre pour le mentoré;
- 3) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.
- 4) **Planifier et animer les rencontres avec le mentoré.**

Enfin, certains rôles s'avèrent **ne pas avoir été exercés** par les mentors selon les mentorés :

- 1) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;
 - «*On travaille à des différentes écoles.*» (Q-mré-03-pri, p. 34).
 - «*C'était déjà fait*» (Q-mré-02-pri, p. 35).
 - «*Connaissais déjà l'école pour y avoir travaillé.*» (Q-mré-02-sec, p. 35).
 - «*pas à la même école*» (Q-mré-01-pri, p. 36).
- 2) Enseigner au mentoré;
- 3) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu;
- 4) ***Communiquer régulièrement avec le mentoré.***

B) Les mentorés

En début de programme, les mentors et mentorés ont fait l'exercice de décrire les rôles des mentors et des mentorés. Par conséquent, nous avons soumis les rôles des mentorés à ces derniers dans le but de vérifier si ceux-ci ont bien été joués. Les mentorés répondent avoir joué les onze rôles indiqués que voici :

- 1) Identifier ses besoins;
- 2) Identifier ses forces et ses faiblesses;
- 3) Prendre des initiatives;
- 4) Chercher des outils pour son développement professionnel;
- 5) Proposer des solutions aux problèmes;
- 6) Analyser sa pratique;
- 7) Faire part de ses difficultés;
- 8) Poser des questions;
- 9) Demander de l'aide, des conseils;
- 10) Profiter de l'expérience du mentor;
- 11) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.

5- La relation mentorale

A) L'expérience vécue dans le cadre du programme

L'appréciation de l'expérience vécue dans le cadre du programme de mentorat chez les mentors et les mentorés est variée. Chez les mentors, quatre la qualifient d'excellente, deux de très bien, cinq de bonne et un d'insuffisante. Puis, chez les mentorés, l'expérience est également vécue de différentes manières, c'est-à-dire que deux la jugent excellente, six de très bien, trois de bonne, trois de passable et un d'insuffisante.

B) Les échanges entre mentors/mentorés

La fréquence des échanges varie grandement selon les dyades. Les rencontres sont sans aucun doute la forme d'échange la plus utilisée (onze sur douze mentors) (treize sur

quinze mentorés). Et parmi les onze mentors, huit utilisent seulement ce type d'échange tandis que ce sont neuf chez les mentorés. La majorité des mentors et mentorés considèrent que la qualité des échanges avec leur mentoré était **excellente** (huit sur douze mentors) (neuf sur douze mentorés). D'ailleurs, voici un commentaire qui en témoigne : *«Mon mentor m'a beaucoup aidé. Elle m'écoutait, donnait du support et des idées. J'ai pris ses suggestions et les appliquais dans mes cours...»* (Q-mré-03-pri, p. 90).

C) L'implication respective au sein de la dyade

La majorité des mentors évaluent leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien (neuf sur douze). Concernant l'évaluation du niveau d'implication des mentorés, les mentors sont plus consensuels puisque la majorité indique que leur niveau d'implication était **très bien** (huit sur douze).

La majorité des mentorés évaluent également leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien (dix sur quinze). Voici d'ailleurs quelques-uns de leurs commentaires :

- *«L'horaire est un facteur jouant toujours en notre faveur.»* (Q-mré-08-sec, p. 96).
- *«Je ne me suis pas impliquée comme je l'aurais souhaité par manque de temps.»* (Q-mré-06-sec, p. 96).

Et en ce qui a trait à l'évaluation du niveau d'implication de leur mentor, six mentorés indiquent très bien et six autres, bien, ce qui est assez positif dans l'ensemble. Voici d'autres commentaires :

- *«Elle m'a beaucoup soutenu et m'a donné des moyens à divers niveaux (gestion de classe, situation d'apprentissage, outils).»* (Q-mré-04-pri, p. 98).
- *«Elle était toujours là, selon mes besoins.»* (Q-mré-06-sec, p. 99).

D) Les connaissances acquises dans le cadre du programme

Le programme de mentorat a permis aux mentors d'acquérir des connaissances, d'être plus sensibles à la réalité des spécialistes (anglais) ou encore de réfléchir à leur pratique. Du côté des mentorés, les connaissances acquises par l'entremise du programme sont liées à la gestion de classe, aux interventions à poser vis-à-vis certains élèves, à la gestion du temps et aux divers outils, moyens ou trucs.

E) Les attentes respectives en terme de collaboration

D'une manière assez unanime, les mentors indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentoré ont été totalement satisfaites (neuf sur douze). D'une façon assez partagée toutefois, les mentors croient d'un côté (six sur douze) qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentoré à leur égard et, d'un autre côté, qu'ils ont répondu en partie (six sur douze).

Puis en majorité les mentorés nous indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été totalement satisfaites (neuf sur quinze) quoique les commentaires des six mentorés qui avouent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été en partie satisfaites sont assez éloquents sur le facteur qui a empêché que ces attentes soient comblées totalement :

- «*Je pensais rencontrer mon mentor plus souvent.*» (Q-mré-03-pri, p. 105).
- «*J'aurais voulu mettre plus de temps.*» (Q-mré-07-sec, p. 105).
- «*J'aurais aimé que l'on se voit plus souvent.*» (Q-mré-01-sec, p. 107).
- «*Nous ne sommes pas rencontrés souvent, j'ai reçu de l'aide d'ailleurs.*» (Q-mré-01-pri, p. 107).
- «*Il était toujours disponible lorsque je voulais le rencontrer. Malgré le manque de temps, il partageait avec moi ses expériences.*» (Q-mré-09-sec, p. 107).
- «*Mentor (ils ne sont pas spécialistes)*» (Q-mré-05-pri, p. 107).

Enfin, majoritairement (neuf sur quinze), les mentorés croient qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentor à leur égard.

F) Les éléments facilitant et contraignant les échanges entre mentors/mentorés

Les mentors croient que l'ouverture d'esprit, le partage de la même école, de la même salle des enseignants et la bonne entente entre mentor et mentoré facilitent les échanges. La majorité des mentors croient que le mentor et le mentoré qui occupent des écoles différentes ou ont des horaires incompatibles ou un autre cycle et une discipline différente sont défavorisés quant à la possibilité d'avoir des échanges (neuf sur douze).

Dans le même ordre d'idées, les mentorés croient que le partage de la même école et de la même salle des enseignants facilite les échanges entre mentors et mentorés (onze sur quinze) et parmi eux se trouvent trois mentors faisant partie des dyades suivies. Puis, l'ouverture d'esprit semble aussi aider les échanges entre mentors et mentorés selon quatre mentorés. Ensuite, trois mentorés font aussi référence à l'importance de la disponibilité du mentor. Par la suite, deux autres réfèrent à l'importance de la bonne communication, deux autres à l'importance de faire confiance et deux autres à la nécessité de bien s'entendre. Enfin, il semble qu'un bon nombre de mentorés croient que les mentors et les mentorés qui occupent des écoles différentes, des salles d'enseignants différentes ou encore qui enseignent à des niveaux et des matières différentes ne peuvent pas avoir autant d'échanges entre eux (neuf sur douze).

G) Les apports respectifs l'un envers l'autre

Un peu plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentoré (sept sur douze). Puis, plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport des mentorés à leur égard (huit sur douze).

En ce qui concerne les mentorés, un peu moins de la moitié qualifient de très bien l'apport des mentors à leur égard et la plupart des mentorés qualifient de bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentor (dix sur quinze).

6- Un objectif atteint grâce au programme

Les mentors ont ciblé différents objectifs atteints grâce au programme, des objectifs qui sont intimement liés aux rôles du mentor que l'on retrouve à la question numéro sept. Parmi ces rôles, on retrouve : aider, accompagner, guider, écouter, rassurer, être disponible, apporter sur le plan professionnel. De leur côté, les mentorés, eux, ont ciblé différents objectifs qui se retrouvent parmi les difficultés que vivent les nouveaux enseignants :

Gestion de classe

- 1) «*Gestion de classe*» (Q-mré-03-pri, p. 120).
- 2) «*Mieux gérer ma classe en variant mes techniques d'intervention.*» (Q-mré-04-sec, p. 122).
- 3) «*Apprendre des trucs en gestion de classe.*» (Q-mré-06-sec, p. 122).
- 4) «*Améliorer ma gestion de classe*» (Q-mré-01-sec, p. 122).
- 5) «*Identifier les empêchements du développement d'un environnement éducatif de qualité.*» (Q-mré-05-pri, p. 123).

Dans le premiers cas, cet objectif a été atteint puisque le mentoré fait davantage d'enseignement et moins la «*police*». Il est par contre impossible de savoir si les objectifs ont été atteints dans les deuxième et troisième cas puisqu'il n'y avait pas de justification. En ce qui concerne le quatrième cas, le mentoré avoue : «*Je ne l'ai pas atteinte mais j'espère que je l'ai améliorée.*» (p. 122). Puis, l'objectif semble également atteint pour le dernier cas puisque le mentoré mentionne avoir mis en place des moyens suggérés par le mentor (p. 123).

Ensuite, trois autres mentorés mentionnent que leur objectif était d'aller chercher de l'aide à l'insertion, d'être entouré d'une personne-ressource et d'établir une relation de confiance avec cette personne. Dans le premier cas, l'objectif a été atteint puisque «*...c'est plus facile maintenant qu'en début d'année !*» (p. 121). Dans le second cas, l'objectif a aussi été atteint en raison du soutien reçu par le mentor. En ce qui concerne le dernier cas, l'objectif a également été atteint puisque le mentoré mentionne avoir été bien guidé par son mentor et savoir maintenant où aller chercher les outils.

Enfin, un seul mentoré avait des objectifs liés à l'évaluation des apprentissages de ses élèves : «*Être capable d'évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.*» (Q-mré-04-pri, p. 121). D'ailleurs, son objectif a été atteint puisque le mentoré affirme : «*Ma mentor m'a donné des moyens et des outils permettant cela. Elle m'a beaucoup soutenu à ce niveau.*» (p. 121). Et un autre mentoré avait pour objectif une meilleure planification : «*Bien planifier selon le moment de la journée*» (Q-mré-08-sec, p. 122). Le mentoré a atteint son objectif puisque maintenant : «*Cela se fait de maintenant de façon naturelle.*» (p. 122). Et en dernier lieu, un seul mentoré avoue «*J'avais peu de besoins mais ils ont été comblés. Par contre, avec ou sans mentor j'aurais trouvé les réponses.*» (Q-mré-03-sec, p. 121).

7- Commentaires

A) Les mentors

- *«Le programme est très intéressant mais la formule peut être bonifiée.» (Q-mr-05-pri, p. 81).*
- *«Les résultats de vos recherches m'intéressent grandement et je suis heureuse de pouvoir y contribuer un peu en vous rencontrant. Il a été intéressant, pour moi, de discuter avec Mme Christine Bergevin. Je m'ennuie de l'Université...» (Q-mr-02-pri, p. 81).*
- *«À poursuivre avec quelques ajustements tels: les rencontres mentor-mentoré; l'échéance respectée; moins de répétition d'une rencontre à l'autre.» (Q-mr-mr-03-sec).*
- *«L'important pour un tel programme c'est que les personnes puissent choisir pour que le tout soit constructif.» (Q-mr-04-sec, p. 81).*
- *«À poursuivre» (Q-mr-10-sec, p. 81).*

B) Les mentorés

- *«La seule faiblesse a été la méthode de jumelage... Trop de pression et on ne connaissait pas assez les mentors pour savoir si on se sentait bien avec eux !» (Q-mré-07-sec, p. 124).*
- *«J'aurais aimé avoir plus de temps pour les échanges en dyades.» (Q-mré-04-pri, p. 124).*
- *«Ce programme devrait être offert séparément aux enseignants du primaire et du secondaire.» (Q-mré-03-sec, p. 124).*
- *«Mon mentor va rester présent encore quelques années...si j'ai des difficultés, même si je change d'école, je vais communiquer avec lui.» (Q-mré-02-sec, p. 124).*

4.3.3.1 Degré d'accord des dyades concernant leur expérience dans le programme d'insertion professionnelle

Tout d'abord, un premier tableau illustre les perceptions convergentes et divergentes de toutes dyades sur l'ensemble du programme. Puis, un deuxième tableau décrit en détails les perceptions des mentors et mentorés qui convergent au non selon les différents aspects du programme.

Le premier tableau montre comment les mentors et les mentorés de toutes les dyades ont répondu de manière convergente ou non aux différentes questions relatives à leur expérience dans le cadre du programme d'insertion professionnelle. Lorsque les perceptions convergent, c'est que le mentor et le mentoré ont répondu de manière identique à la question. Puis, lorsque leurs perceptions divergent d'un niveau, cela signifie que leur réponse est séparée par un niveau sur l'échelle de valeurs. Par exemple, à savoir si le programme de mentorat a eu un impact sur l'insertion professionnelle du mentoré, le mentoré de la dyade 1 évalue l'impact comme assez important tandis que le mentor l'estime important. Ainsi, les perceptions divergentes à deux niveaux montrent une perception un peu plus éloignée chez les enseignants.

Convergence et divergence des perceptions des mentors et mentorés quant à l'expérience vécue au sein du programme

Perceptions convergentes ou divergentes des dyades quant à l'expérience vécue au sein du programme³⁶			
Dyade³⁷	Perceptions convergentes	Perceptions divergentes à un niveau	Perceptions divergentes à deux niveaux
Dyade 1	31	11	
Dyade 2	33	9	
Dyade 3 Ima et Noémie	29	13	
Dyade 4	32	10	
Dyade 5	21	18	3
Dyade 6 Doriane et Arnaud	34	8	
Dyade 7	27	14	1
Dyade 8	28	12	1
Dyade 9	29	13	
Dyade 10	25	16	1

³⁶ Les questions pour lesquelles il était possible de vérifier le degré d'accord entre mentors et mentorés ont été utilisées : #1, #2, #3, #4, #5, #6, #7 (A à W), #9 (A à C), #10, #11, #12, #13, #15, #16, #17(A et B), #18, #19. Le nombre total d'items comparés se chiffre donc à 42.

³⁷ La dyade 12 (une des 4 dyades suivies) n'est pas représentée car le mentor n'a pas répondu au questionnaire.

Perceptions convergentes ou divergentes des dyades quant à l'expérience vécue au sein du programme³⁶			
Dyade³⁷	Perceptions convergentes	Perceptions divergentes à un niveau	Perceptions divergentes à deux niveaux
Dyade 11 Tess et Marilou	25	12	4
Dyade 13	26	16	
Moyenne	28, 33	12, 66	2
% des réponses	67, 45 %	30, 14 %	4, 76 %

Dans l'ensemble, les résultats démontrent que les perceptions de chaque dyade correspondent parfaitement dans 67, 45 % des cas. Puis, le tiers des perceptions divergent d'un niveau (30, 14 %) tandis que seulement 4, 76 % des perceptions diffèrent à deux niveaux pour les dyades. Maintenant, regardons les convergences et les divergences par question.

Perceptions convergentes et divergentes des mentors et mentorés pour différents aspects du programme

Perceptions convergentes ou divergentes des dyades pour différents aspects du programme d'insertion professionnelle³⁸			
Questions	Perceptions <u>convergentes</u> (12 dyades).	Perceptions³⁹ <u>divergentes à un niveau</u> (12 dyades).	Perceptions <u>divergentes à deux niveaux</u> (12 dyades).
1- La participation au programme de mentorat a eu un impact sur <i>l'enseignement</i> du mentoré :	8	4	-
	66,66 %	33,33 %	
2- L'impact de la participation au programme de mentorat sur <i>l'insertion professionnelle</i> du mentoré :	3	7	2
	25 %	58, 33 %	16, 66 %

³⁸ Les questions pour lesquelles il était possible de vérifier le degré d'accord entre mentors et mentorés ont été utilisées : #1, #2, #3, #4, #5, #6, #7 (A à W), #9 (A à C), #10, #11, #12, #13, #15, #16, #17(A et B), #18, #19. Le nombre total d'items comparés se chiffre donc à 42.

³⁹ Pour consulter les perceptions divergentes à un ou deux niveaux, veuillez consulter le document suivant (rep_q_dyade).

Perceptions convergentes ou divergentes des dyades pour différents aspects du programme d'insertion professionnelle³⁸			
Questions	Perceptions convergentes (12 dyades).	Perceptions³⁹ divergentes à un niveau (12 dyades).	Perceptions divergentes à deux niveaux (12 dyades).
3- La formation reçue par le mentoré correspondait à ses besoins :	7	4	1
	58, 33 %	33, 33 %	8, 33 %
4- La participation au programme de mentorat a permis au mentoré de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année :	6	6	-
	50 %	50 %	
5- La participation au programme de mentorat a permis de réfléchir sur votre pratique enseignante :	5	6	1
	41, 66 %	50 %	8, 33 %
6- Les thèmes abordés au cours des formations et rencontres collectives auxquelles vous avez participé et qui vous apparaissent les plus importants quant à votre rôle?	10	2	-
	83, 33 %	16, 66 %	
7- Rôles joués par le mentor depuis octobre dernier :	a) 8 (66, 66 %)	a) 4 (33, 33 %)	-
	b) 7 (58, 33 %)	b) 5 (41, 66 %)	
	c) 11 (91, 66 %)	c) 1 (8, 33 %)	
	d) 6 (50 %)	d) 6 (50 %)	
	e) 6 (50 %)	e) 6 (50 %)	
	f) 5 (41, 66 %)	f) 7 (58, 33 %)	
	g) 10 (83, 33 %)	g) 2 (16, 66 %)	
	h) 8 (66, 66 %)	h) 4 (33, 33 %)	
	i) 11 (91, 66 %)	i) 1 (8, 33 %)	
	j) 11 (91, 66 %)	j) 1 (8, 33 %)	
	k) 11 (91, 66 %)	k) 1 (8, 33 %)	
	l) 11 (91, 66 %)	l) 1 (8, 33 %)	
	m) 10 (83, 33 %)	m) 2 (16, 66 %)	
	n) 5 (45, 45 %)	n) 6 (54, 54 %)	
o) 10 (83, 33 %)	o) 2 (16, 66 %)		
p) 12 (100 %)	p) -		

Perceptions convergentes ou divergentes des dyades pour différents aspects du programme d'insertion professionnelle³⁸			
Questions	Perceptions convergentes (12 dyades).	Perceptions³⁹ divergentes à un niveau (12 dyades).	Perceptions divergentes à deux niveaux (12 dyades).
	q) 12 (100 %)	q) -	
	r) 10 (83, 33 %)	r) 2 (16, 66 %)	
	s) 11 (91, 66 %)	s) 1 (8, 33 %)	
	t) 11 (91, 66 %)	t) 1 (8, 33 %)	
	u) 11 (91, 66 %)	u) 1 (8, 33 %)	
	v) 6 (50 %)	v) 6 (50 %)	
	w) 12 (100 %)	w) -	
9- Caractéristiques des échanges entre mentor et mentoré :	a) 7 (58, 33 %)	a) 5 (41, 66 %)	a) -
	b) 12 (100 %)	b) -	b) -
	c) 6 (50 %)	c) 5 (41, 66 %)	c) 1 (8, 33 %)
10- Appui de la direction de votre école à votre participation au programme de mentorat :	9	2	1
	75 %	16, 66 %	8, 33 %
11- Niveau d'implication du mentoré :	4	8	-
	33, 33 %	66, 66 %	
12- Niveau d'implication du mentor :	2	9	1
	16, 66 %	75 %	8, 33 %
13- Expérience vécue dans le cadre du programme de mentorat :	5	5	2
	41, 66 %	41, 66 %	16, 66 %
15- Attentes de collaboration de la part des mentorés vis-à-vis les mentors :	6	6	-
	50 %	50 %	
16- Attentes de collaboration de la part des mentors vis-à-vis les mentorés :	7	5	
	58, 33 %	41, 66 %	

Perceptions convergentes ou divergentes des dyades pour différents aspects du programme d'insertion professionnelle³⁸			
Questions	<u>Perceptions convergentes</u> (12 dyades).	<u>Perceptions³⁹ divergentes à un niveau</u> (12 dyades).	<u>Perceptions divergentes à deux niveaux</u> (12 dyades).
17- Éléments qui ont facilité et ceux qui ont contraint les échanges :	a) 6 (54, 53 %)	a) 5 (45, 45 %)	
	b) 11 (100 %)	b) -	
18- Apport du mentor :	6	6	
	50 %	50 %	
19- Apport du mentoré :	5	7	
	41, 66 %	58, 33 %	

Les convergences et les divergences des perceptions des mentors et mentorés de chaque dyade font ressortir que les dyades partagent pour certains thèmes des perceptions plus similaires et pour d'autres thèmes, des perceptions légèrement différentes. Tout d'abord, les perceptions convergent davantage lorsqu'il s'agit de signaler l'impact positif du programme sur l'enseignement du mentoré, sur la pertinence de la formation donnée aux mentorés et de l'importance de recevoir des informations relatives à la résolution de problèmes. De plus, leurs perceptions convergent aussi sur l'appui donné ou non par leur direction, sur la forme qu'ont prise les rencontres et les éléments qui ont contraint ces dernières. Parmi les rôles exercés par le mentor durant le programme, la dyade s'entend sur plusieurs rôles : a, b, c, g, h, i, j, k, l, m, p, q, r, s, t, u, w.

Par ailleurs, il ressort que les perceptions divergent davantage lorsqu'il est question de l'impact du programme sur l'insertion professionnelle du mentoré, du niveau d'implication respectif et de la disponibilité du mentor.

Le tableau montre aussi qu'une moitié semble avoir répondu la même chose et une autre moitié, avoir répondu avec un niveau de divergence ou plus. Parmi ces aspects, notons l'impact de la participation au programme sur les difficultés à surmonter, la réflexion sur la pratique enseignante, la fréquence et la qualité des échanges, les apports respectifs, les éléments qui ont facilité les échanges, les attentes respectives de collaboration et l'expérience vécue. Enfin, certains rôles se situent également dans cet ordre de réponse : fixer des objectifs professionnels, répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu, favoriser l'avancement et planifier et animer les rencontres.

Nous venons de passer les trois sous-sections pour la phase descriptive et compréhensive de la recherche qui ont permis de faire : 1) la description du programme d'insertion professionnelle; 2) de répondre aux différents objectifs de la recherche par l'étude de quatre dyades et 3) de saisir la perception des mentors et mentorés quant à l'efficacité du

programme d'insertion professionnelle. Poursuivons avec la phase suivante, celle de la recherche évaluative.

4.4 Phase évaluative

La première analyse des résultats a été rédigée expressément pour les responsables du programme d'insertion professionnelle en juin 2007 (APPENDICE XIII). Ces résultats faisaient ressortir les aspects à améliorer dans le programme relevé par les participants. Ces derniers devaient permettre aux dirigeants de la commission scolaire de prendre des décisions concernant d'éventuelles modifications pour la reconduction du programme 2007-2008 (Beaudry et Gauthier, 1992; Rutman et Lecomte, 1982). Faut-il mentionner que dans ces conditions, seuls les propos sujets à fournir de telles informations ont été retenus. C'est ainsi que les chercheurs ont pu faire des suggestions de formations aux nouveaux enseignants dans une optique d'évaluation participative (Van Der Maren, 2003). Ces modifications ont été intégrées au programme d'insertion de l'année 2007-2008 (APPENDICE XIV). Or, aucun suivi n'est prévu entre les modifications apportées au programme et la poursuite de ce dernier, excepté l'accès aux évaluations de ces mêmes formations (APPENDICE XV). Pour Rutman et Lecomte (1982), un retour sur les modifications s'avère nécessaire *«Dans une évaluation formative, il y a rétroaction continue entre le processus de recherche et les modifications dont le programme fait l'objet.»* (Rutman et Lecomte, 1982, p. 184). Malgré cela, l'analyse du programme d'insertion professionnelle de la C.S. (2006-2007) a été faite selon les cinq étapes de la recherche évaluative : 1) évaluation des besoins de la population; 2) évaluation des solutions; 3) évaluation de l'implantation; 4) évaluation des effets et de l'impact à court terme et 5) évaluation de l'impact à court terme.

Pour présenter les résultats de cette analyse, voici la communication élaborée à cet effet dans le cadre de l'ACFAS 2008.

Limites et possibilités d'un programme de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante

**Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle (LADIPE), UQTR
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
(CRIFPE)**

Plan de l'exposé

- Introduction
- Composition de l'équipe de recherche;
- Partenariat université-commission scolaire;
- Problématique;
- Programme d'insertion professionnelle;
- Cadre de référence;
- Programme d'insertion professionnelle;
- Programme de mentorat;
- Méthodologie : recherche évaluative;
- Résultats : possibilités et limites;
- Conclusion

Problématique

- Les programmes de soutien aux débutants en enseignement ont des impacts sur leur processus d'insertion professionnelle. Cependant, ces impacts sont encore mal connus.
- À ce propos, cette communication présente les résultats d'une recherche financée par le CRSH menée en partenariat avec une Commission scolaire québécoise.
- **Objectif général :**
Analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants (mentorés) et les mentors des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

À partir des deux volets du programme :

- 1) Mentorat**
- 2) Formations ciblées**

Cadre de référence

1) Programmes d'insertion professionnelle efficaces (3):

Les composantes d'un bon programme d'insertion professionnelle (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (O.E.E.O), (2003) :

- 1) possède une vision et des objectifs clairement définis;
- 2) se concentre sur l'appui et la rétention des nouveaux enseignants;
- 3) repose sur des normes professionnelles;
- 4) inclut un système d'encadrement mentorale;
- 5) reconnaît qu'être enseignant est un processus d'apprentissage permanent;
- 6) privilégie l'apprentissage en salle de classe;
- 7) est une responsabilité que se partagent de nombreux partenaires en éducation;
- 8) améliore l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Les composantes des programmes d'insertion professionnelle qui permettent la rétention des enseignants débutants ont les caractéristiques suivantes selon une étude menée par le Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) (Moench, 2002) :

- 1) Les enseignants novices n'ont pas la même tâche que les enseignants experts;
- 2) Les nouveaux enseignants sont formés ou mentorés;
- 3) Teacher induction is a purposive and positive activity. (L'insertion est une activité positive.);
- 4) Le personnel aide et forme collectivement les nouveaux enseignants;
- 5) Assessment of new members is downplayed;
- 6) Ceux qui créent les politiques veulent améliorer l'insertion des nouveaux enseignants.

Les programmes d'insertion professionnelle efficaces (Feiman-Nemser, 2003):

Aider les nouveaux enseignants à apprendre :

- 1) comment créer un environnement de classe sécuritaire;
- 2) comment engager tous les étudiants dans leurs apprentissages;
- 3) comment travailler efficacement avec les parents;
- 4) comment évaluer les élèves.

2) Programmes de mentorat : efficacité et rôle des mentors.

Conditions d'efficacité du mentorat

(P. Andrews et Martin, 2003) :

- 1) Développement professionnel continu par un entraînement systématique sur une période de 2 ou 3 ans;
- 2) Groupes d'études (communauté d'apprentissage);
- 3) Support administratif;

4) Opportunités pour les nouveaux enseignants de visiter des classes de démonstration.

Le programme de formation des mentors en Louisiane identifie trois rôles joués par les mentors (Angelle, 2002a) :

- 1) Entraîneur (coach) : analyse la performance des débutants, effectue des entrevues et des observations avec rétroaction, applique un répertoire de stratégies d’instruction et de gestion;
- 2) Modèle : modélise un enseignement efficace, aide à la gestion des responsabilités professionnelles, offre de l’encouragement et du soutien;
- 3) Spécialiste du développement professionnel : aide le nouvel enseignant à analyser et à résoudre les problèmes, dirige le nouvel enseignant vers les ressources, aide à élaborer un plan de développement professionnel pour le nouvel enseignant et assiste le nouvel enseignant quant à l’analyse des performances des élèves afin de mieux planifier l’enseignement.

Méthodologie

■ Approche qualitative :

■ Recherche évaluative (Gauthier, 2003)

■ Sujets (n=53)

■ Enseignants d’expérience (n=29)

■ Enseignants novices (n=24)

■ Outils de collecte de données auprès des dyades

■ 1) Entrevues en début de programme (n=8);

■ 2) Entrevues en fin de programme (n=6);

■ 3) Questionnaires (n=29)

■ 4) Enregistrements de rencontres de travail (n=5) et ou échanges courriels (n=1)

■ 5) Carnets de notes (n=2)

■ Traitement et analyse des données :

■ Codification à partir du logiciel QRS NVIVO selon les 5 étapes de la recherche évaluative (Gauthier, 2003) :

1) Évaluations besoins;

2) Évaluation solutions;

3) Évaluation implantation;

4) Évaluation effet et impact (court terme);

5) Évaluation impacts (court terme).

1) Évaluations besoins

■ La **première étape** montre que les objectifs du programme sont axés sur la **réponse aux besoins**, mais qu'il y a absence de liens entre les deux programmes.

Problèmes	↔	Besoins à combler
-Engagement massif des enseignants (C.S.)	↔	-Être soutenu (mentorat)

Absence de liens
entre les deux programmes, mais présence d'une réelle préoccupation pour l'apprentissage des mentorés (*).

-Gestion de classe (ressort évaluations)	↔	-Être formé (formations)
-Rencontre parents (absent formation initiale)	↔	-Être formé (formations)

(*) Dans la présentation originale, c'était une réelle préoccupation pour le transfert des apprentissages (discours responsable).

2) Évaluation solutions

■ La **deuxième étape** indique que les besoins des enseignants nécessitent la mise en place d'un programme en deux volets : **mentorat et formations ciblées**.

<u>Solutions</u>	↔	<u>Pour combler un besoin</u>
<u>Mentorat</u>	↔	<u>-Pour pallier le manque d'enseignants d'expérience.</u>
<u>Enseignant-responsable</u>	↔	⇒ <u>Rôles à définir</u>
<u>Rencontres mentorat</u>	↔	<u>-Pour former une communauté de pratique réflexive</u>
<u>Formations</u>	↔	<u>-Soutenir et actualiser les compétences professionnelles.</u> ⇒ <u>Absence de formation sur les compétences professionnelles pour les mentorés.</u>

3) Évaluation implantation

■ La **troisième étape** laisse entrevoir que **certains détails** de l'implantation du programme **doivent être revus**.

Solutions



Implantation

Le programme s'adresse à qui ?



Formations :

- personnel N.L.Q.
- nouveaux enseignants

➔ **Ouvrir à plus d'enseignants**

Mentorat :

- enseignants en voie d'être sur la liste de priorité

➔ **Ouvrir aux N.L.Q**

Solutions (suite)



Implantation (suite)

Le programme de mentorat



- ➔ Revoir la diffusion de l'information;
- ➔ S'assurer de l'appui des directions;
- ➔ Offrir les mêmes rencontres aux mentors-mentorés;
- ➔ Recruter plus de mentors.

Les formations



- ➔ Revoir la diffusion de l'information;
- Rencontre de parents (28);
- Gestion de classe (177);
- Techniques d'intervention (120);
- Style d'apprentissage (27);
- ➔ Indiquer clairement à qui s'adressent ces formations.

4) Évaluation effet et impact (court terme);

■ Les **objectifs** du programme de mentorat semblent avoir globalement été atteints.

Implantation	↔	Effets déclarés
Mentorat	↔	<u>Rencontre de mentorat</u>
<u>Rappel de l'objectif :</u>		-partage entre dyades (résolution problème);
-Créer une		-sentiment d'appartenance;
communauté de		☛ Revoir temps consacré aux dyades.
pratique réflexive.		<u>Relation mentorale</u>
		-très aidant;
		☛ Revoir le jumelage (temps, école,
		matière, horaire)
		☛ Revoir le temps de libération (mentor,
		dyade).

■ L'atteinte des **objectifs** du volet de **formation est plus difficile à établir.**

Implantation (suite)	↔	Effets déclarés (suite) (*)
Formations	↔	-Rencontre parents (+);
<u>Rappel des objectifs :</u>		-Gestion de classe (+ et -) (jugé trop
-Soutenir enseignants;		théorique et pas assez pratico-pratique);
-Actualiser compétences		-Techniques d'intervention (-);
professionnelles		-Styles d'apprentissage (+).

5) Évaluation impacts (court terme)

■ L'impact du **programme de mentorat** se fait davantage sentir sur l'**enseignement** que l'impact des formations.

6) Possibilités et limites

■ Les objectifs du programme étaient assez clairs et les solutions à mettre en place relativement adéquates pour répondre à la plupart des besoins des enseignants (O.E.E.O., 2003).

⇒ Toutefois, on note l'absence de liens entre les deux volets du programme.
⇒ Et pas de solutions envisagées pour le transfert des apprentissages.

■ Mentorat :

■ Les rencontres de mentorat assuraient un encadrement mentorat (O.E.E.O., 2003).

■ Les activités proposées étaient variées (Nault, 2003) : conférence, groupe d'étude (P.Andrews et Martin, 2003), ateliers et formation aux mentors (habiletés de communication et compétences professionnelles), etc.

■ Du côté de la relation mentorale, notons que les mentors ont principalement joué un rôle de modèle (Angelle, 2002a).

■ En conclusion, le mentorat influencerait positivement l'insertion professionnelle et l'enseignement des mentorés en plus de favoriser leur persévérance dans la profession.

⇒ Cependant, l'information relative au programme devrait être uniformément diffusée et accessible pour tous les enseignants afin de recruter plus de mentors et mentorés.

⇒ Les formations offertes aux mentors mériteraient d'être revues (Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle et Hébert, 1995).

⇒ Le programme pourrait être ouvert au personnel N.L.Q. qui a un réel besoin de soutien.

⇒ Une meilleure reconnaissance des mentors assurerait une rétention de ces derniers au sein du programme.

⇒ Enfin, le programme d'un an permettait aux enseignants novices de surmonter les difficultés vécues lors de la première année. Un prolongement du programme de mentorat s'inscrirait alors dans une perspective de développement professionnel (P.Andrews et Martin, 2003).

■ Formations ciblées : Les formations répondaient assez bien aux besoins des enseignants en insertion professionnelle : rencontre de parents (Feiman-Nemser, 2003); gestion de classe et technique d'intervention (Weva, 1999) et style d'apprentissage d'apprentissage (O.E.E.O., 2003).

⇒ Malgré cela, celles-ci sont perçues comme théoriques et non pas assez pratiques.

⇒ Peut-être en raison de la faible intégration entre le volet mentorat et les formations ciblées.

Conclusion

- Cette communication présentait des résultats préliminaires. [Pour vous référer au document de travail qui a servi à construire cette présentation, veuillez consulter le *Rapport de codification de la recherche évaluative (152p.)* distribué en avril 2008]
- L'analyse complète des données se fera durant l'été 2008.

CONCLUSION

La présente recherche aura permis d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants (mentorés) et les mentors des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement et ce à partir des deux volets du programme : le mentorat et les formations ciblées. Aussi, cette recherche évaluative aura permis d'entrevoir que certains détails de l'implantation du programme doivent être revus. À ce titre, les formations devraient être offertes à plus d'enseignants et la possibilité de mentorat devrait être accessible pour les N.L.Q. Pour s'assurer de l'accessibilité du programme de mentorat il est soulevé que la diffusion de l'information devrait être revue, qu'il faut obtenir l'appui des directions, qu'il faut offrir les mêmes rencontres aux mentors-mentorés et qu'il faut recruter plus de mentors. De plus, pour que le mentorat permette de créer une communauté de pratique réflexive efficiente le temps de rencontre consacré aux dyades mentor-mentoré doit être accru. Dans le même ordre d'idées, il est suggéré de revoir le temps de libération pour les mentors et mentorés. Aussi, pour faciliter les échanges entre mentors et mentorés et accroître l'apport du mentorat il est nécessaire de revoir le jumelage en fonction des similarités des membres d'une dyade; disponibilités de chacun (horaire), niveau d'enseignement, matières enseignées et lieu d'enseignement (école). Les formations offertes dans le cadre de ce programme sont jugées par les mentorés comme étant utiles dans leur insertion professionnelle, mais ils les perçoivent comme étant trop théoriques et donc pas suffisamment axées sur la pratique. À ce propos, la faible intégration entre le volet mentorat et les formations ciblées en est peut-être la raison. Malgré les améliorations à apporter au programme de mentorat il s'avère que celui-ci influencerait positivement l'insertion professionnelle et l'enseignement des mentorés en plus de favoriser leur persévérance dans la profession.

RÉFÉRENCES

- Angelle, P. S. (2002a). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746).
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (éds.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Baillauquès, S., Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : PUF.
- Bangs, J. (2000). L'effet de la situation démographique au Royaume-Uni. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*. Résumé des communications présentées à la conférence de la FCE à Ottawa en octobre 2000. (Site web : www.ctf.fce.ca éd.) (p.11-13).
- Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC. (Document ERIC : ED 474 183).
- Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring », Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2006). Le mentorat. Dans le cadre des travaux du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle enseignante (LADIPE). Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Document téléaccessible à l'adresse : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=126
- Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Career Longevity, *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (Éds.) *Malaise dans la formation des enseignants*, (p. 98-146). Paris : L'Harmattan.
- Bousquet, J.-C. (2000). Québec. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*. Résumé des communications présentées à la conférence de la FCE à Ottawa en octobre 2000. (Site web : www.ctf.fce.ca éd.) (p. 9-10).
- Boutet, M. (2004). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Atelier présenté lors du colloque : « Pour une

- insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » (vidéo disponible sur le site web : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=338).
- Briscoe, C. (1994). Cognitive frameworks and Teaching Practices : A case Study of Teacher Learning and Change. *The Journal of Educational Thought*, 28(3), 286-309.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Bullough, R. V. (1989). *First-Year Teacher. A Case Study*. New York : Teachers College Press.
- Campione, J., Shapiro, A. M. et Brown, A. L. (1995). Forms of Transfer in a Community of learners: flexible Learning and Understanding. Dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini (Éds.), *Teaching for Transfer* (p. 35-68). Mahway, NJ: LEA.
- Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : PUF.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Céré, R., (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires, *Vie pédagogique* (128), 26-30.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Cooper, R. (1998). *Socio-Cultural and Within-School Factors that Affect the Quality of Implementation of School-Wide Programs*. Rapport de recherche no 28. Center for Research on Education of Students Placed at Risk. Johns Hopkins & Howard University.
- Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull : Hull.
- Desagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.

- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal, McGraw-Hill, 142p.
- Desmarais, B. (2004). Une commission scolaire engagée..., *Chronique du milieu scolaire. Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 34-36.
- Desmarais, B., Lamoureux, L., Brousseau Deschamps, M., Loslier, C. et Nault, G. (2003). L'histoire de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle, *Vie pédagogique*, (128), 50-52.
- Dion-Desjardins, C. (2004). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.eslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186
- Dumoulin, M.-J. (2004) « Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques », *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Durand, M. (2000). Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires. Dans Carlier, G., Renard, J.-P., Paquay, L. (Éds.). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, (p. 47-67). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.), DISCAS, *L'intégration des nouveaux enseignants* [en ligne], téléaccessible à partir du : <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html>).
- Fenneteau, H. (2002). Enquête : entretien et questionnaire. Collections Les topos, Paris, Dunod, 126 p.
- Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. Dans Presseau, A. et Frenay, M. (Éds.) *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Fullan, M. Galluzzo, G. Morris, P. et Watson, N. (1998). *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, Dc.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.

- Gagnon, Y.-C. (2005). L'étude de cas comme méthode de recherche. Guide de réalisation. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (Éds.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, (p. 85-111). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (Éds.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. et Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40 (1), 12-15.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, Mentoring and Inductions. In J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (éds.) *Handbook of research on teacher education*, 2^e édition, (548-594). New York : Macmillan.
- Guillemette, F. (2003). *Notes sur l'entrevue de recherché qualitative*. Document inédit, 21p.
- Guillemette, F. et Bethiaume, M.-J. (2003). Protocole de transcription. Document inédit.
- Guskey, T.R. (2002a). Redesigning Professional Development. Does it Make a Difference? *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2002b). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwing Press.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of Learning. Cognition, Instruction, and Reasoning*. San Diego: Academic Press.
- Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (éds.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, A.M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, A.M. et Miles M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., et Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Rapport de recherche. Hull: Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation.

- Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience », *Vie pédagogique*, (128), 31-36.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (50), 123-127.
- King, A.J.C., Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London : Methuen.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, p. 19-56, en ligne <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>
- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.
- Laperrière, A. (1992). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 251-272). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lavoie, M. et Garant, C. (1995). L'aide aux novices: une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. *Vie pédagogique*, (92), 28-29.
- Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 93-115). Éditions du CRP : Sherbrooke.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lincoln, Y. S et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.
- Martin, M.-C., Nault, T., et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5.
- Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des études supérieures, Université Laval, Québec.
- Martineau, S., Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6, (3), 5-8.
- Martineau, S., Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*, sous la direction de C. Gohier et C. Alin. Paris : L'Harmattan. p. 85-110.
- Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.
- Martineau, S. et Portelance, L. (2007). Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 15 janvier 2007.
- Martineau, S., Presseau, A. (2003a). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12 (2), 54-67.
- Martineau, S., Presseau, A. (2003b). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs. Dans *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes*, N. Delobbe, G. Karnas, C. Vandenberghe (Éds.), Actes 12^e Congrès de psychologie du travail et des organisations, tome 1, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. p. 359-368.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L., (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*, Texte de la communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires le 11 avril 2005, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert. Dans P. Meirieu et M. Develay (Éds.) en collaboration avec C. Durand et Y. Mariani, *Le transfert des connaissances en*

formation initiale et en formation continue (p. 11-19). Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, du 29 septembre au 2 octobre 1994.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*, Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) (2004). *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : «Passons à l'action»* Actes, résumés et références du colloque tenu au centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004, CD-ROM.
- Minet, F., Parlier, M. et de Witte, S. (Eds.) (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan.
- Molner, K. L. (2004). Why induction matters, *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 438-448.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie Pédagogique*, 111, 24-27.
- Mukamurera, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat. Sainte-Foy : Université Laval.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique* (128), 23-25.

- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (éds.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Norman, J. P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education* (21), 679-697.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*. Ontario : Ontario College Teachers. Disponible sur le site web www.oct.ca
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : Un modèle et une illustration*. Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, mai 1991.
- P. Andrews, S., Martin, E. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*, Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Peyrache, M.-H. (1999). «Chapitre 7: Recherche de cohérence dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants: études de cas». Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.
- Portelance, L. (2004). *Vers l'insertion professionnelle: le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en oeuvre d'une réforme*. <http://www.cslaval.qc.ca/colloqueip>.
- Portelance, L. (**à paraître en 2004**). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (Éds.), *Les savoirs partagés et construits par les acteurs de la formation à l'enseignement. Lieux de formalisation des savoirs*. Sherbrooke : CRP.
- Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en de la pratique: leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Éds.) *La*

recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement (p. 17-34). Sherbrooke: CRP.

Postic, M. et De Ketele, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

Presseau, A. (2003). Présentation d'un dispositif de formation continue pour des enseignants visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques. *Res Academica*, 21 (2), 273-292.

Presseau, A. (2000a). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (3), 515-544.

Presseau, A. (2000b). Vers une utilisation des technologies de l'information et de la communication qui favorise le développement des compétences transférables. *La revue de l'AQEFLS*, 22(1-2), 152-161.

Presseau, A. (1998). *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire: le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation.

Presseau, A., Martineau, S. (2002a). Étude des compétences relatives au transfert d'apprentissage d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes en difficulté : quelques pistes pour la formation des enseignants. Dans *Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur*, Actes du 19^{ème} Colloque de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique. CD-ROM.

Presseau, A. et Martineau, S. (2002b). Quelles méthodes actives pour favoriser le transfert des compétences? Analyse de la formation aux compétences à l'enseignement. Dans *Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur*, Actes du 19^{ème} Colloque de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique. CD-ROM.

Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.

Reboul, O. (1995). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.

Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants, *Teaching and teacher Education*, 20, 145-161.
- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.
- Savoie-Zajc (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Anadón, M avec la collaboration de L'Hostie, M. (Éds.) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (15-49). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A. (1997). L'implantation d'une culture de formation continue : une formation pour les directeurs et directrices d'école. Dans Boucher, L.-P. et l'Hostie, M. (Éds.). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, (p. 87-102). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc.
- Schmidt, M. et Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 429-444.
- Selltiz, C., Wrightsman, I. S et Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : les Éditions HRW.
- Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?, *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-715.
- Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans P. Holborn, M. Wideen, I. Andrews (Éds.) *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*, (p. 405-413). Montréal : Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J., avec la collaboration de Presseau, A. (1998). *L'intégration des technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris: Éditions sociales françaises.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle

en enseignement (LADIPE), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=58>

- Valli, L. (1992). Beginning teachers problems : Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Manen, J., Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dans B. Staw (Éd.), *Research in Organizational Behavior*, 1, p. 209-264.
- Vie Pédagogique (2003). Dossier «L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière», numéro 128. Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation.
- Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, B. (2000). Employeurs du personnel enseignant. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*. Résumé des communications présentées à la conférence de la FCE à Ottawa en octobre 2000. (Site web : www.ctf.fce.ca éd.) (p.19-20).
- Weva, W.K. (1999). «Chapitre 8 : Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire.». Dans Héту, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68 (2), 130-178.
- Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace : a case study of new teachers. *Educational Studies*, 29 (2/3), 207-219.
- Wong, H.K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-54.

- Woolfolk Hoy, A. et Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures, *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard : the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.
- Zeichner, K.M., Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, M. Huberman, J.K. Sikula (Éds.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York : MacMillan.

APPENDICES

**Projet de recherche relatif au programme d'insertion professionnelle à la
Commission scolaire partenaire(2006-2007)**
Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

APPENDICE I : A-SCHEMA D'ENTREVUE #1 (MENTORS)

SCHÉMA D'ENTREVUE DES MENTORS

Introduction

Accueil, remerciement de participer à la recherche, rappel qu'il peut demander d'arrêter momentanément l'entrevue en tout temps, vérification s'il accepte toujours que l'entrevue soit enregistrée.

Développement

Identification de l'enseignant et contexte d'enseignement (9 questions) :

Nom de l'enseignant : (mentionné par l'intervieweuse)

Nom de l'école : (mentionné par l'intervieweuse)

1- En quoi consiste votre *tâche* ?

-Enseignez-vous au primaire ou au secondaire ?

-Combien avez-vous de groupes d'élèves et d'élèves ?

-Vous enseignez quelle matière et à quel niveau ?

-Vous avez combien d'années d'expérience comme enseignant ?

2- Quel est votre *parcours professionnel* depuis que vous avez commencé en enseignement ?

-Êtes-vous permanent ?

-Si oui, combien d'années vous a-t-il fallu pour obtenir votre permanence ?

-Sinon, vous croyez obtenir votre permanence bientôt ?

3- Avez-vous déjà exercé le rôle de *maître associé* d'un stagiaire finissant ?

-Est-ce que vous pourriez dire à combien de reprises?

-Quelles ressemblances ou différences voyez-vous entre le rôle d'enseignant associé et celui de mentor ?

4- Comment avez-vous appris l'*offre* de participer au projet d'insertion professionnelle piloté par la commission scolaire ?

5- Quels *motifs* vous ont incité à participer au programme de mentorat en tant que mentor?

6- Avez-vous déjà reçu une *formation pour être mentor* ou participez-vous au programme de formation actuellement offert par la commission scolaire partenaire?

-Avez-vous des attentes quant à la formation offerte pour les mentors ?

7- Vous êtes le mentor de _____. Depuis combien de **temps** êtes-vous jumelés?

8- Pouvez-vous dire à **combien de reprises** vous vous êtes rencontrés vous et votre mentoré depuis le début du programme de mentorat ?

-*Quelles formes prenaient ces rencontres ? par exemple : téléphone, courriel, etc.*

-*Vous évaluez à combien de temps environ la durée de vos rencontres ?*

-*Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer ?*

-*Quelle procédure suivez-vous lors des rencontres ?*

9- Qui, entre vous et la mentorée, prend le plus souvent **l'initiative de fixer un rendez-vous** pour une rencontre ?

Conceptions initiales de l'enseignement et l'apprentissage (10 questions) :

10- Comment percevez-vous la **profession d'enseignant** ?

- *Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2006 ?*

11- Selon vous, quels sont **les rôles du mentor** ?

12- Selon vous, quels sont **les rôles de la mentorée** ?

13- Qu'est-ce qu'il faut, à votre avis, pour être un **bon mentor** ?

-*Attitude*

-*Connaissances*

-*Compétences*

-*Qualités personnelles et professionnelles*

14- Qu'est-ce qu'il faut, à votre avis, pour être une **bonne mentorée** ?

-*Attitude*

-*Connaissances*

-*Compétences*

-*Qualités personnelles et professionnelles*

15- Selon vous, comment doit se dérouler la **relation mentorale** ?

16- Selon votre expérience du programme de mentorat, décrivez-moi en quoi consiste la **pratique mentorale** (interventions posées par vous) ?

17- Selon vous, quels sont les défis qui attendent prochainement _____ comme enseignante ?

18- Selon vous, est-ce nécessaire que des **programmes visant une meilleure insertion professionnelle** (comme les formations collectives ou le programme de mentorat) soient offerts à tous les enseignants débutants ?

-Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

19- Jusqu'à présent, que pensez-vous des **formations collectives** offertes aux nouveaux enseignants ?

20- Jusqu'à présent, que pensez-vous du **programme de mentorat** auquel vous avez participé ?

21- Est-ce que les **conditions d'emploi** vécues en enseignement actuellement accentuent les difficultés vécues par les enseignants débutants ?

-De quels types de difficultés s'agit-il ?

22- Est-ce qu'il est vrai de dire que les avancées, en terme de **recherche**, permettent de mieux former les étudiants pour devenir des futurs enseignants ?

-Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

23- Comment réagissent les autres enseignants au fait que vous participiez à un programme de mentorat ?

-Ils s'y intéressent.

-Ils y sont indifférents.

-Etc.

Engagement professionnel (6 questions) :

24- Pour vous, qu'est-ce que cela signifie d'être **impliqué (e) dans un programme** de mentorat ?

25- Avez-vous des **attentes** quant à votre participation au programme de mentorat ?

-Pouvez-vous en nommer quelques-unes.

26- Est-ce que remplir votre rôle de mentor modifie votre **routine professionnelle** ?

- Investissez-vous le même temps à l'école et dans votre préparation ?
- Voyez-vous un changement dans votre façon d'enseigner ?
- Échangez-vous de votre expérience avec d'autres enseignants d'expérience ?

27- Si vous pouviez évaluer votre **implication au sein de la relation mentorale** que vous vivez présentement, en tant que mentor, quel serait aujourd'hui le résultat de cette évaluation ? Choisissez le mode d'évaluation qui vous convient.

- Très bien, Bien, Des efforts supplémentaires pourraient être investis ou Boff je ne sais pas
- De 1 à 10 (10 étant le plus élevé)
- De A à E (a étant excellent)
- Au choix...

28- Quels **objectifs personnels** poursuivez-vous avec votre mentorée ?

29- Quels **objectifs professionnels** poursuivez-vous avec votre mentorée ?

30 -Croyez-vous pouvoir **apporter quelque chose** à votre mentorée ?

- Personnellement
- Professionnellement

Identité professionnelle (7 questions) :

31- Pouvez-vous me décrire ce **qu'est enseigner pour vous** ?

32- Pouvez-vous me dire **qu'est-ce qui fait de vous un enseignant** ?

33- Pouvez-vous m'indiquer ce qui est le plus **valorisant** dans ce travail ?

34- Pouvez-vous nommer ce qui est le plus **difficile** dans ce travail ?

35- Si nous vous posions ces mêmes questions **dans cinq ans**, croyez-vous que vous répondriez les mêmes choses ?

- Comment vous vous voyez dans cinq ans ?

36- Pouvez-vous vous **décrire comme enseignante** actuellement :

- Vos forces et vos faiblesses

37- Pouvez-vous nous **décrire** _____ comme **mentorée** ?

- Quels sont ses traits particuliers (plan personnel et professionnel) :
- Ses forces et ses faiblesses

Transfert des apprentissages (7 questions) :

Formation initiale versus pratique en classe

38- Comment les apprentissages faits en **formation initiale** vous aident-ils dans votre **fonction de mentor** ?

39- À votre avis, la **formation initiale** pourrait-elle mieux **préparer les enseignants** qui débutent dans leur pratique en classe ?

-Pouvez-vous donner un exemple ?

40- Considérez-vous que la **formation initiale** actuelle fournit aux enseignant (e) s de **bons outils** pour faire face aux débuts en enseignement ?

41- Est-ce que les mentorés arrivent facilement à **mettre en pratique les apprentissages** réalisés en formation initiale ?

Réinvestissement des formations offertes dans l'enseignement

42- Avez-vous participé à des **formations offertes par la commission scolaire** qui vous auraient fourni des outils pour mieux intervenir auprès de votre mentorée ?

-Quelles formations et quels outils ?

43- Avez-vous participé jusqu'à présent à des **formations s'adressant exclusivement aux mentors** dans le cadre de la formation offerte par la commission scolaire ?

-Lesquelles ? Habiletés de communication

-Qu'avez-vous retenu et comment cela vous est-il utile dans votre relation mentorale ?

-Prévoyez-vous assister à d'autres formations collectives ?

44- Est-ce que la participation au programme de mentorat vous a surpris en vous permettant d'apprendre des **éléments** que vous utilisez maintenant dans votre enseignement ?

-Lesquels ?

-Pourquoi dites-vous que vous réutilisez ces apprentissages ?

-Qu'est-ce qui a permis que vous réutilisiez ces apprentissages ?

Pratiques de collaboration (8 questions) :

45- Quelles sont ***vos attentes d'une pratique de collaboration*** au sein du programme de mentorat ?

46- Comment définiriez-vous votre ***rôle réel*** au sein de la dyade ? ou comment ***s'articulent votre discours et vos actions*** à ceux _____ au sein de la dyade ?

47- Connaissez-vous les ***attentes*** que votre mentorée entretient à votre égard ?

-Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

-En avez-vous déjà discuté ?

-Comment avez-vous procédé pour les connaître ?

48- Est-ce que vous croyez pouvoir répondre aux ***attentes de votre mentorée*** ?

49- Est-ce que vous croyez répondre aux ***attentes*** que vous aviez en commençant le programme de mentorat ?

50- Arrivez-vous, présentement, à ***cerner les besoins*** en terme de support de votre mentorée ?

-Comment procédez-vous pour connaître ses besoins ?

-Pourquoi est-ce important pour vous de les connaître ?

51- Maintenant, de quelle façon procédez-vous pour ***répondre à ses besoins*** ?

-Stratégies d'enseignement

-Relation d'aide (écoute, empathie, etc.)

-Ressources matérielles, humaines, etc.

-Autres

52- Qu'est-ce que vous apportez à votre mentorée ?

-Sur le plan personnel

-Sur le plan professionnel

53- Est-ce que vous croyez que votre mentorée vous a apporté quelque chose ?

-Quoi et comment

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat. Indiquer au mentor qu'une deuxième entrevue (similaire) sera faite vers la fin du programme de mentorat (mai ou juin 2006).

APPENDICE I : B-SCHÉMA D'ENTREVUE #2 (MENTORS)

SCHÉMA D'ENTREVUE DES MENTORS (FIN DE PROGRAMME)

Introduction

Accueil, remerciement pour la participation à la recherche, rappel de la possibilité d'arrêter momentanément l'entrevue en tout temps, vérification de l'accord concernant l'enregistrement de l'entrevue.

Développement

- 1- Après une année passée à participer au programme de mentorat, quel bilan faites-vous de la formation reçue par la commission scolaire ?
 - a. Thèmes :
 - i. Habiletés de communication
 - ii. Compétences professionnelles
 - b. Formations aux mentorées
 - c. Transfert des apprentissages

- 2- En ayant participé au programme, quel bilan faites-vous de l'accompagnement offert par la commission scolaire concernant le programme de mentorat ?
 - a. Rencontre d'information
 - b. Premier contact
 - c. Résolution de problèmes
 - d. Analyse de pratique (janvier)
 - e. Bilan

- 3- À la fin du programme, quel bilan faites-vous de votre expérience comme mentor ?
 - a. Rôles
 - b. Identité
 - c. Engagement
 - d. Transfert
 - e. Collaboration

- 4- Au terme de cette année, quel bilan faites-vous des apprentissages de votre mentorée ?
 - a. En lien avec les défis qu'elle avait à relever...
 - b. En lien avec les initiatives qu'elle a mises en place pour répondre à ses besoins...

5- À votre avis, comment s'est déroulée la première année d'enseignement de votre mentorée ?

6- Parlez-moi des défis que votre mentorée a relevés cette année ?

7- Après quelques mois, comme mentor de _____ pouvez-vous davantage la décrire comme enseignante ?

a. Ses forces et ses faiblesses

8- Questions personnalisées :

-Est-ce que vous croyez toujours en l'idée que puisque vous avez reçu (mentor informel), vous allez donner ?

-Vous qui croyiez en la nécessité d'encadrer ceux qui débutent et particulièrement les enseignants N.L.Q., comment avez-vous encadré votre mentorée cette année ?

-Vous aviez comme attente, envers vous-même, de laisser s'exprimer votre mentorée et aussi, vous aviez comme attente, à son égard, qu'elle participe; pouvez-vous dire que ces attentes ont été comblées ?

9- Si vous aviez à changer quelque chose à votre prochaine relation mentorale, ce serait quoi ?

10- Votre implication au sein du programme de mentorat vous a apporté quoi ?

12- Enfin, comme mentor, vous avez plus souvent utilisé de stratégies d'enseignement, d'écoute, d'empathie ou encore de différentes ressources pour répondre au besoin de votre mentorée ?

Clôture

Remerciements, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat des sujets. Remercier de leur collaboration et assurer un suivi concernant les résultats de la recherche. Enfin, souhaiter une bonne continuité dans leur rôle de mentor et comme enseignant engagé.

INFORMATIONS À AVOIR EN TÊTE POUR DIRIGER L'ENTREVUE DE CHAQUE MENTORÉE :

1) Marilou jumelée à Tess (secondaire) :

-Motifs : Elle aime enseigner, montrer aux autres et aime partager son expérience; «*moi je me suis dit j'ai reçu alors je vais donner...*».

-Rappel des défis de sa mentorée : finir une première année, que les périodes se déroulent de mieux en mieux, continuer à aimer ça, survivre

-Rappel des défis identifiés par le mentor : Aller vers les autres pour ne pas s'isoler.

-Attentes : Qu'elle vienne vers moi si elle a besoin. Dans la collaboration, elle s'attend plus au côté personnel que théorique.

-Demander si elle sait si sa mentorée a participé aux formations (gestion de classe, style d'apprentissage et techniques d'intervention).

2) Arnaud jumelé à Doriane (secondaire) :

-Motifs : Il croit qu'il s'agit d'une responsabilité partagée (patronal et syndical). Il souligne que les gens du syndicat partagent l'inquiétude que les enseignants inscrits sur la liste et participant au programme soient un jour évalués. Nécessité d'encadrer les enseignants qui débutent.

-Rappel défis mentorée : rencontre de parents, évaluations des compétences, gestion de classe, réduire ses attentes (ne pas vouloir à la place des élèves...), permanence

-Rappel des défis identifiés par le mentor : Rester, rester.

-Attentes : Que le syndicat collabore avec la commission scolaire. Aucune attente de collaboration.

-Demander s'il sait si sa mentorée a participé aux formations (gestion de classe, style d'apprentissage et techniques d'intervention)

3) Catherine jumelée à Anna (primaire) :

-Motifs : Elle s'est aperçue qu'elle avait les critères pour être mentor

-Rappel défis de sa mentorée : gestion de classe, apprentissage des élèves

-Rappel des défis identifiés par le mentor : Confiance en soi et se donner droit à l'erreur

-Attentes : Collaboration plus fréquente.

-Demander si elle sait si sa mentorée a participé aux formations (gestion de classe, style d'apprentissage et techniques d'intervention).

4) Noémie jumelée à Ima (N.L.Q.):

-Motifs : ???

-Rappel défis de sa mentorée : gestion de classe (150 élèves qu'elle voit deux heures séparées dans la semaine)

-Rappel des défis identifiés par le mentor : Gestion de classe, organisation personnelle (se donner du temps de repos).

-Attentes : Laisser parler sa mentorée et la participation de sa mentorée.

-Demander si elle sait si sa mentorée a participé aux formations (gestion de classe, style d'apprentissage et techniques d'intervention).

APPENDICE II : A-SCHÉMA D'ENTREVUE #1 (MENTORÉS)

SCHÉMA D'ENTREVUE DES MENTORÉS

Introduction

Accueil, remerciement pour la participation à la recherche, rappel de la possibilité d'arrêter momentanément l'entrevue en tout temps, vérification de l'accord concernant l'enregistrement de l'entrevue.

Développement

Identification de l'enseignant et contexte d'enseignement (9 questions) :

Nom de l'enseignant⁴⁰ : (mentionné par l'interviewer)

Nom de l'école : (mentionné par l'interviewer)

1- En quoi consiste votre *tâche* ?

- Enseignez-vous au primaire ou au secondaire ?
- Combien avez-vous de groupes d'élèves et d'élèves ?
- Vous enseignez quelle matière (s) et à quel niveau (x) ?
- Vous enseignez dans la matière pour laquelle vous avez été formé ?
- Vous enseignez à des élèves qui forment une clientèle particulière ?
- Vous avez combien d'années d'expérience comme enseignant ?

2- Quel est votre *parcours professionnel* depuis que vous avez commencé en enseignement ?

- Est-ce que vous avez fait beaucoup de suppléance avant d'obtenir votre premier contrat ?
- Vous avez cumulé combien de contrats depuis que vous avez commencé à enseigner ?
- Avez-vous toujours travaillé au sein de la commission scolaire partenaire?

3- Actuellement vous faites partie du programme de mentorat dans lequel vous êtes jumelée à _____. Est-ce que vous voyez des ressemblances ou des différences entre le rôle de *maître associé* et celui de *mentor* ?

[Les mentorés se sentent à l'aise avec le mentor puisqu'il n'est pas là dans un but évaluatif. Un mentoré est N.L.Q.]

4- Comment avez-vous appris l'*offre* de participer au projet d'insertion professionnelle piloté par la commission scolaire ?

⁴⁰ Le masculin est utilisé dans ce document.

5- Quels **motifs** vous ont incité à participer au programme de mentorat en tant que mentoré ?

6- À votre avis, est-ce que les mentors devraient recevoir une **formation pour être mentor** ?

-Et puis de quels types de connaissances et de compétences ont-ils besoin ?

7- Vous êtes le mentoré de _____. Depuis combien de **temps** êtes-vous jumelé(e) s ?

8- Pouvez-vous dire **à combien de reprises** vous vous êtes rencontrés vous et votre mentor depuis le début du programme de mentorat ?

-Quelles formes prenaient ces rencontres ? par exemple : téléphone, courriel, etc.

-Vous évaluez à combien de temps environ la durée de vos rencontres ?

-Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer ?

-Quelle procédure suivez-vous lors des rencontres ?

9- Qui, entre vous et le mentor, prend le plus souvent **l'initiative de fixer un rendez-vous** pour une rencontre ?

Conceptions initiales de l'enseignement et l'apprentissage (14 questions) :

10- Comment percevez-vous la profession d'enseignant ?

- Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2006 ?

11- Selon vous, quels sont les **rôles du mentoré** ?

12- Selon vous, quels sont les **rôles du mentor** ?

13- Qu'est-ce qu'il faut, à votre avis, pour être un **bon mentor** ?

-Attitude

-Connaissances

-Compétences

-Qualités personnelles et professionnelles

14- Qu'est-ce qu'il faut, à votre avis, pour être un **bon mentoré** ?

-Attitude

-Connaissances

-Compétences

-Qualités personnelles et professionnelles

15- Selon vous, quels sont les défis qui vous attendent prochainement comme enseignant?

16- Selon vous, comment doit se dérouler la *relation mentorale* ?

17- Selon votre expérience du programme de mentorat, décrivez en quoi consiste la *pratique mentorale* (interventions posées par le mentor) :

18- Selon vous, est-ce nécessaire que des *programmes visant une meilleure insertion professionnelle* (comme les formations collectives ou le programme de mentorat) soient offerts à tous les enseignants débutants ?

-Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

19- Jusqu'à présent, que pensez-vous des *formations collectives* offertes aux nouveaux enseignants ?

20- Jusqu'à présent, que pensez-vous du *programme de mentorat* auquel vous avez participé ?

21- Est-ce que les *conditions d'emploi* vécues en enseignement actuellement accentuent les difficultés vécues par les enseignants débutants ?

-De quels types de difficultés s'agit-il ?

22- Est-ce qu'il est vrai de dire que les avancées, en terme de *recherche*, permettent de mieux former les étudiants pour devenir des futurs enseignants ?

-Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

23- Comment réagissent *les autres enseignants* au fait que vous participiez à un programme de mentorat ?

-Ils s'y intéressent.

-Ils y sont indifférents.

-Etc.

Engagement professionnel (7 questions) :

24- Pour vous, qu'est-ce que cela signifie d'être *impliqué dans un programme* de mentorat ?

25- Avez-vous des *attentes* quant à votre participation au programme de mentorat ?

-Pouvez-vous en nommer quelques-unes.

26- Est-ce que remplir votre rôle de mentoré modifie vos débuts dans l'enseignement ?

-Investissez-vous le même temps à l'école et dans votre préparation ?

-Voyez-vous un changement dans votre façon d'enseigner ?

-Échangez-vous de votre expérience avec d'autres enseignants d'expérience ou des enseignants débutants ?

27- Si vous pouviez évaluer votre **implication au sein de la relation mentorale** que vous vivez présentement, en tant que mentoré, quel serait aujourd'hui le résultat de cette évaluation ? Choisissez le mode d'évaluation qui vous convient.

-Très bien, Bien, Des efforts supplémentaires pourraient être investis ou Boff je ne sais pas

-De 1 à 10 (10 étant le plus élevé)

-De A à E (a étant excellent)

-Au choix...

28- Quels **objectifs personnels** poursuivez-vous avec votre mentor ?

29- Quels **objectifs professionnels** poursuivez-vous avec votre mentor ?

30- Croyez-vous pouvoir **apporter quelque chose** à votre mentor ?

-Personnellement

-Professionnellement

Identité professionnelle (7 questions) :

31- Pouvez-vous décrire ce **qu'est enseigner pour vous** ?

32- Pouvez-vous dire **qu'est-ce qui fait de vous un enseignant** ?

33- Pouvez-vous indiquer ce qui est le plus **valorisant** dans ce travail ?

34- Pouvez-vous nommer ce qui est le plus **difficile** dans ce travail ?

35- Si nous vous posions ces mêmes questions **dans cinq ans**, croyez-vous que vous répondriez les mêmes choses ?

[Les mentorés répondent non.]

-Comment vous vous voyez dans cinq ans ?

36- Pouvez-vous vous **décrire comme enseignante** actuellement :

-Vos forces et vos faiblesses

37- Pouvez-vous nous *décrire* _____ *votre mentor* ?

-Quels sont les traits particuliers (plan personnel et professionnel) :
-Ses forces et ses faiblesses

Transfert des apprentissages (6 questions) :

Formation initiale versus pratique en classe

38- Comment les apprentissages faits en *formation initiale* vous aident-ils *pour enseigner* ?

[Un mentoré n'a pas de formation. Un autre indique que seuls les cours de didactique des mathématiques lui servent. Un autre considère que la formation ne lui a pas servie réellement.]

39- À votre avis, comment la *formation initiale* pourrait mieux *préparer les enseignants* qui débutent dans leur pratique en classe ?

[voir verbatim...]

-Pouvez-vous donner un exemple ?

40- Considérez-vous que la *formation initiale* actuelle fournisse aux enseignants de *bons outils* pour faire face aux débuts en enseignement ?

41- Est-ce que les mentors *mettent en pratique les apprentissages* que vous avez faits en formation initiale ?

Réinvestissement des formations offertes dans l'enseignement

42- Avez-vous participé à des *formations offertes par la commission scolaire* qui vous auraient fourni des outils pour mieux intervenir en classe ?

-Lesquelles : Rencontre de parents; gestion de classe
-Rencontre de parents
-Gestion de classe

[Un mentoré a suivi Gestion de classe, un autre veut le suivre et un autre ???]

43- Est-ce que la participation au programme de mentorat vous a permis d'apprendre des *éléments utiles* que vous utilisez maintenant dans votre enseignement ?

[voir verbatim...]

- Lesquels ?
- Pourquoi dites-vous que vous réutilisez ces apprentissages ?
- Qu'est-ce qui a permis que vous réutilisiez ces apprentissages ?

Pratiques de collaboration (11 questions) :

44- Quelles sont **vos attentes d'une pratique de collaboration** au sein du programme de mentorat ?

45- Comment définiriez-vous **votre rôle** au sein de la dyade ?

46- Connaissez-vous **les attentes** que votre mentor entretient à votre égard ?

- Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?
- En avez-vous déjà discuté ?
- Comment a-t-il procédé pour les connaître ?

47- Est-ce que vous croyez pouvoir répondre aux **attentes de votre mentor** ?

48- Est-ce que vous croyez répondre aux **attentes** que vous aviez en commençant le programme de mentorat ?

49- Considérez-vous que votre mentor arrive présentement à **cerner vos besoins** en termes de support pour vous aider ?

- Comment a-t-il (elle) procédé pour connaître vos besoins ?
- Pourquoi est-ce important pour lui de les connaître à votre avis ?

50- Pouvez-vous nommer les **besoins** que vous avez en termes de support ?

51- Maintenant, de **quelle(S) façon(S)** procède-t-il pour répondre à vos besoins ?

- Stratégies d'enseignement
- Relation d'aide (écoute, empathie, etc.)
- Ressources matérielles, humaines, etc.
- Conseils, aide, support
- Autres

52- Avez-vous pris des **initiatives** pour répondre à vos propres besoins ?

[Chacun semble avoir pris des initiatives : lecture, demande aux collègues, etc.]

54- Quels sont les **apports** que vous pensez avoir eu auprès de votre mentor ?

-Sur le plan personnel

-Sur le plan professionnel

55- Quels sont les **apports** que votre mentor a eu auprès de vous ?

-Sur le plan personnel

-Sur le plan professionnel

Clôture

Remerciements, offre d'ajouter autre chose, vérification s'il veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat. Indiquer au mentoré qu'une deuxième entrevue (similaire) sera faite vers la fin du programme de mentorat (mai ou juin 2006).

APPENDICE II : B-SCHÉMA D'ENTREVUE #2 (MENTORÉS)

SCHÉMA D'ENTREVUE DES MENTORÉS (FIN DE PROGRAMME)

Introduction

Accueil, remerciement pour la participation à la recherche, rappel de la possibilité d'arrêter momentanément l'entrevue en tout temps, vérification de l'accord concernant l'enregistrement de l'entrevue.

Développement

1- Pouvez-vous me relater comment, depuis votre toute première expérience d'enseignement jusqu'à aujourd'hui, s'est passée votre entrée dans la profession ?

- a. Lorsque vous faisiez de la suppléance...
- b. Lors de votre premier contrat...
- c. La tâche d'enseignement...
- d. Votre relation avec les collègues...
- e. Votre relation avec les parents...
- f. Votre relation avec les élèves...
- g. Votre relation avec le personnel non enseignant de l'école...
- h. Votre relation avec la direction...
- i. Votre enseignement...
- j. Votre gestion de classe...
- k. L'application de la réforme
- l. Tous les détails qui occupaient votre pensée...

2- Au terme de cette année, quel bilan faites-vous de votre expérience d'enseignement ?

- m. Qu'est-ce que vous souhaiteriez qui se répète ?
- n. Qu'est-ce que vous voudriez qui change ?
- o. Qu'est-ce que vous feriez différemment ?
- p. Quelle aide vous a été indispensable ?
- q. Quel moment de l'année a été plus facile ?
- r. Quel moment de l'année a été le plus difficile ?
- s. Motifs pour participer au programme : Anna (connaissance de la c.s.); Tess (ça peut aider); Ima (aide, maître associé); Doriane (connaissance au niveau du syndicat, c.s.)
- t. Défis : Anna (gestion de classe, apprentissage élèves); Tess (finir une première année au complet, être contente une journée à la fois, survivre, revoir ses attentes); Ima (gestion de classe); Doriane (gestion de classe, rencontre de parents, revoir ses attentes, permanence); *Prochains défis...*
- u. Un apport de la relation mentorale

Voici la description du parcours professionnel des quatre mentorées :

PRIMAIRE	SECONDAIRE
<p>E1-mré-01-pri : (abandon)</p> <p>-Suppléance : durant ses 4 années de Baccalauréat -Contrat : deux mois et demi à la dernière année de son baccalauréat <u>FIN DE LA SCOLARITÉ</u></p> <p>-Changement de commission scolaire -Contrat : un an avec 100 % de tâche (septembre 2006) -Clientèle : classe de 24 élèves</p>	<p>E1-mré-01-sec :</p> <p>-Suppléance : en même temps que le baccalauréat -Contrat : un groupe à temps plein pendant 8 mois en même temps que <u>FIN DE LA SCOLARITÉ</u></p> <p>-Changement d'école -Contrat : 100 % de tâche -Clientèle : quatre groupes de deuxième secondaire dans la discipline (mathématique) pour laquelle elle a été formée.</p>
<p>E1-mré-02-pri :</p> <p>-Contrat : 100 % de tâche en commençant (laissera 40%) -Clientèle : 8 groupes : 2 en 4^e, 5^e, 6^e et deux groupes d'élèves avec des troubles de comportement) -Discipline : Domaine pour lequel elle a la compétence (spécialiste en anglais) sans être qualifiée légalement.</p>	<p>E1-mré-02-sec :</p> <p>-Suppléance : dans les écoles où elle a fait ses stages <u>FIN DE LA SCOLARITÉ</u></p> <p>-Changement de commission scolaire -Suppléance : deux ou trois semaines et contrat à l'école où elle travaille actuellement -Contrat : 75 % de tâche (67 % en univers social et 8 % en morale) dans les disciplines pour lesquelles elle a été formée.</p>

Clôture

Vérification si elle veut ajouter quelque chose, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat. Remercier de leur collaboration et assurer un suivi concernant les résultats de la recherche. Enfin, souhaiter une bonne continuité dans la profession.

INFORMATIONS À AVOIR EN TÊTE POUR DIRIGER L'ENTREVUE DE CHAQUE MENTORÉE :

E1-mré-01-sec :

- Rappel défis :** finir une première année, que les périodes se déroulent de mieux en mieux, continuer à aimer ça, survivre
- Demander ce qu'elle a retiré sur la formation concernant la gestion de classe à laquelle elle m'avait dit être inscrite pour février.
- Demander si elle a suivi la formation sur les techniques d'intervention et si oui, ce qu'elle en a retiré.

E1-mré-02-sec :

- Rappel défis :** rencontre de parents, évaluations des compétences, gestion de classe, réduire ses attentes (ne pas vouloir à la place des élèves...), permanence
- Demander si elle a suivi la formation sur les techniques d'intervention et si oui, ce qu'elle en a retiré.
- Elle a une bonne perception des rencontres collectives.

E1-mré-01-pri : (abandon)

- Rappel défis :** gestion classe, apprentissage élèves
- Creuser sur comment s'est déroulée la rencontre de parents (un de ses défis). Elle avait réutilisé l'idée du menu pour présenter la rencontre aux parents...
- Creuser sur comment elle a géré sa difficulté à évaluer les élèves. Sa problématique avait été présentée à la rencontre du 20 octobre...
- Demander ce qu'elle a retiré sur la formation concernant la gestion de classe.
- Demander si elle a suivi la formation sur les techniques d'intervention et si oui, ce qu'elle en a retiré.
- Elle apprécie les formations ou rencontres collectives où il y a échanges d'outils.

E1-mré-02-pri :

- Rappel défis :** gestion de classe (150 élèves qu'elle voit deux heures séparées dans la semaine)
- Demander ce qu'elle a retiré sur la formation concernant les styles d'apprentissage (où on s'est rencontré).
- Demander si elle a suivi la formation sur les techniques d'intervention et si oui, ce qu'elle en a retiré.
- Elle aime les formations qui demeurent connectées à ce qu'elle vit.
- De manière générale, sa mentor lui apporte davantage que les formations ou rencontres auxquelles elle participe.
- Essayer de dégager ce qui fait que sa relation mentorale est aussi bénéfique.

APPENDICE III : ATTESTATION DE PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE

Trois-Rivières, le 18 juin 2007

OBJET : ATTESTATION DE PARTICIPATION À UNE RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Madame _____, enseignante à l'école _____ située à _____, a participé au cours de l'automne 2006 et de l'hiver 2007 à une recherche menée par le Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'étude s'est déroulée dans le cadre de sa participation, à titre de mentorée, au programme d'insertion professionnelle offert par la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Elle a pour objet d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement. Plus spécifiquement, la recherche analyse les impacts du programme quant à l'engagement professionnel des débutants et à la construction de leur identité professionnelle, quant au transfert des apprentissages de la formation initiale à la pratique en classe et au réinvestissement des contenus des formations offertes en plus de faire l'analyse des pratiques de collaboration à l'intérieur de dyades mentor / mentoré.

Durant le déroulement du projet, Madame _____ a pris part à deux entretiens individuels et a répondu à un questionnaire écrit. De plus, deux conversations au cours de rencontres avec son mentor ont été enregistrées sur bande sonore. Elle portait sur des aspects liés à son insertion professionnelle.

La participation de l'enseignante a exigé de sa part de l'ouverture, de l'engagement et une collaboration certaine avec son mentor.

En acceptant de participer à la réalisation de cette recherche, Madame _____ a contribué à l'amélioration des connaissances sur l'insertion professionnelle et sur les programmes de soutien à l'insertion dans l'enseignement. Qu'elle en soit vivement remerciée.

Stéphane Martineau, Ph. D.
Pour l'équipe du LADIPE
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation

APPENDICE IV : A-QUESTIONNAIRES AUX MENTORS

QUESTIONNAIRE RELATIF AU PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE

MENTORS

Nous vous demandons de répondre à ce questionnaire afin de nous permettre de mieux connaître et de mieux comprendre vos perceptions quant au programme d'insertion professionnelle auquel vous avez participé. Il va de soi que la réponse au questionnaire se fait sur une base volontaire. En somme, si vous êtes d'accord, vous n'avez qu'à remplir d'abord le formulaire de consentement, qui nous autorise à utiliser les données dans le cadre du projet de recherche, puis le questionnaire d'une durée d'environ 30 minutes.

Si vous avez besoin d'espace supplémentaire pour répondre aux questions, vous pouvez inscrire vos réponses au verso en prenant soin de bien indiquer le numéro de la question.

1- La participation au programme de mentorat a eu un impact sur *l'enseignement* de votre mentoré :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

2- Comment évaluez-vous l'impact de la participation au programme de mentorat de votre mentoré sur son *insertion professionnelle* :

Très important	Important	Assez important	Peu important	Aucune importance
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

3- La formation reçue par votre mentoré correspondait à ses besoins :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

4- La participation au programme de mentorat a permis à votre mentoré de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

5- La participation au programme de mentorat vous a permis de réfléchir sur votre pratique enseignante :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

6- Parmi les thèmes abordés au cours des formations et rencontres collectives auxquelles vous avez participé, lesquels vous apparaissent les plus importants quant à votre rôle de mentor ? (Cochez et justifiez)

Résolution de problèmes_____

Habiletés de communication_____

Analyse de pratiques _____

Compétences professionnelles des enseignants _____

Autres _____

7- Pouvez-vous identifier les rôles que vous avez joués en tant que mentor depuis octobre dernier ?

RÔLES DU MENTOR⁴¹	Oui	Non	Précisez
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter ;			
B) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tous genres sur le milieu scolaire d'accueil;			
C) Enseigner au mentoré;			
D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;			
E) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu ;			
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu ;			
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré ;			

⁴¹ Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR⁴¹	Oui	Non	Précisez
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves ;			
I) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre ;			
J) Donner de la rétroaction constructive;			
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress ;			
L) Rassurer le mentoré ;			
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré;			
N) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;			
O) Accorder une disponibilité au mentoré;			
P) Écouter le mentoré;			
Q) Encourager le mentoré à exprimer ses idées;			
R) Accompagner et guider le mentoré;			
S) Transmettre ses savoirs et connaissances;			
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;			
U) Valider les idées du mentoré;			
V) Cibler les forces du mentoré;			
W) Encourager une pensée réflexive.			
Autres			

8- Comment caractérisez-vous vos échanges avec votre mentoré ?

A) Fréquence moyenne :

Tous les jours	Presque tous les jours	1 fois/semaine	1 fois/ 2 semaines	1 fois/mois	Presque jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

B) Cochez la ou les formes d'échanges utilisées et entourez celle la plus fréquemment utilisée :

- Rencontres**
- Conversations téléphoniques**
- Échanges de courriels**
- Autres** _____

Précisez :

C) Qualité des échanges :

Excellente	Très bien	Bonne	Passable	Insuffisante	Nulle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

9- La direction de votre école a appuyé votre participation au programme de mentorat :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

10- Comment qualifieriez-vous votre niveau d'implication au sein de la dyade ?

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

11- Comment qualifieriez-vous le niveau d'implication de votre mentoré au sein de la dyade ?

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

12- Comment qualifieriez-vous votre expérience dans le cadre du programme de mentorat ?

Excellente	Très bien	Bonne	Passable	Insuffisante	Nulle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

13- Est-ce que la participation au programme de mentorat vous a permis d'acquérir des connaissances que vous réutilisez maintenant dans votre enseignement ? Si oui, lesquelles?

14- Pouvez-vous dire que les attentes que vous aviez en terme de collaboration vis-à-vis votre mentoré ont été atteintes ?

Totalement _____

En partie _____

Pas du tout _____

Ne sait pas _____

15- Croyez-vous que les attentes de votre mentoré à votre égard ont été comblées ?

Totalement _____

En partie _____

Pas du tout _____

Ne sait pas _____

16-Nommez les éléments qui ont facilité et ceux qui ont contraint les échanges entre vous et votre mentoré :

Éléments facilitants

Éléments contraignants

_____	_____
_____	_____
_____	_____

17- Comment qualifiez-vous l'apport que vous avez eu à l'égard de votre mentoré ?

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

**Projet de recherche relatif au programme d'insertion professionnelle à la
Commission scolaire partenaire(2006-2007)**
Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

18- Comment qualifiez-vous l'apport que votre mentoré a eu à votre égard ?

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

19- Nommez un objectif poursuivi en début de programme et que vous avez atteint en fin de programme. Indiquez pourquoi vous jugez l'avoir atteint.

Commentaires personnels

MERCI DE VOTRE COLLABORATION !

APPENDICE IV : B-QUESTIONNAIRES AUX MENTORÉS

QUESTIONNAIRE RELATIF AU PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE

MENTORÉS

Nous vous demandons de répondre à ce questionnaire afin de nous permettre de mieux connaître et de mieux comprendre vos perceptions quant au programme d'insertion professionnelle auquel vous avez participé. Il va de soi que la réponse au questionnaire se fait sur une base volontaire. En somme, si vous êtes d'accord, vous n'avez qu'à remplir d'abord le formulaire de consentement, qui nous autorise à utiliser les données dans le cadre du projet de recherche, puis le questionnaire d'une durée d'environ 30 minutes.

Si vous avez besoin d'espace supplémentaire pour répondre aux questions, vous pouvez inscrire vos réponses au verso en prenant soin de bien indiquer le numéro de la question.

**Projet de recherche relatif au programme d'insertion professionnelle à la
Commission scolaire partenaire(2006-2007)**

*Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)*

1- La participation au programme de mentorat a eu un impact sur votre *enseignement* :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

2- Comment évaluez-vous l'impact de la participation au programme de mentorat quant à votre *insertion professionnelle* :

Très important	Important	Assez important	Peu important	Aucune importance
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

3- La formation reçue correspondait à vos besoins :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

4- La participation au programme de mentorat vous a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année ?

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

5- La participation au programme de mentorat vous a permis de réfléchir sur votre pratique enseignante :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

6- Parmi les thèmes abordés au cours des formations et rencontres collectives auxquelles vous avez participé, lesquels vous apparaissent les plus importants quant à votre rôle de mentoré ? (Cochez et justifiez)

Rencontre de parents _____

Résolution de problèmes _____

Gestion de classe_____

Analyse de pratiques_____

Styles d'apprentissage_____

Techniques d'intervention_____

Autres_____

7- Identifier les rôles que votre mentor a joués depuis octobre dernier :

RÔLES DU MENTOR⁴²	Oui	Non	Précisez
A) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;			
B) Guider le mentoré en l'informant de la culture du milieu scolaire;			
C) Enseigner au mentoré;			
D) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;			
E) Répondre du mentoré auprès des autres			

⁴² Les énoncés (de A à L) sont tirés presque intégralement de la thèse de Nathalie Barrette (2000) : *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, p. 114.

RÔLES DU MENTOR⁴²	Oui	Non	Précisez
membres du milieu ;			
F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu ;			
G) Être un modèle à suivre pour le mentoré ;			
H) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves ;			
I) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre ;			
J) Donner de la rétroaction constructive ;			
K) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress ;			
L) Rassurer le mentoré ;			
M) Communiquer régulièrement avec le mentoré;			
N) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;			
O) Accorder une disponibilité au mentoré;			
P) Écouter le mentoré;			
Q) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit;			
R) Accompagner et guider le mentoré;			
S) Transmettre ses savoirs et connaissances;			
T) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;			

RÔLES DU MENTOR⁴²	Oui	Non	Précisez
U) Valider les idées du mentoré;			
V) Cibler les forces du mentoré;			
W) Encourager une pensée réflexive.			
Autres			

8- Voici les rôles du mentoré identifiés de manière collective lors de la rencontre d'information de septembre 2006, lesquels avez-vous exercés ?

RÔLES DU MENTORÉ	Oui	Non	Précisez
A) Identifier ses besoins;			
B) Identifier ses forces et ses faiblesses;			
C) Prendre des initiatives;			
D) Chercher des outils pour son développement professionnel;			
E) Proposer des solutions aux problèmes;			
F) Analyser sa pratique;			
G) Faire part de ses difficultés;			
H) Poser des questions;			
I) Demander de l'aide, des conseils;			
J) Profiter de l'expérience du mentor;			
K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.			
Autres			

9- Comment caractérisez-vous vos échanges avec votre mentor ?

A) Fréquence moyenne :

Tous les jours	Presque tous les jours	1 fois/semaine	1 fois/ 2 semaines	1 fois/mois	Presque jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

B) Cochez la ou les formes d'échanges utilisées et entourez celle la plus fréquemment utilisée :

- Rencontres**
- Conversations téléphoniques**
- Échanges de courriels**
- Autres** _____

Précisez :

C) Qualité des échanges :

Excellente	Très bien	Bonne	Passable	Insuffisante	Nulle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

10- La direction de votre école a appuyé votre participation au programme de mentorat :

Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

11- Selon vous, votre niveau d'implication au sein de la dyade était :

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

12- Quel a été le niveau d'implication de votre mentor au sein de la dyade ?

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

13- Comment qualifieriez-vous votre expérience dans le cadre du programme de mentorat ?

Excellente	Très bien	Bonne	Passable	Insuffisante	Nulle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

14- Est-ce que la participation au programme de mentorat vous a permis d'acquérir des connaissances que vous réutilisez maintenant dans votre enseignement ? Si oui, lesquelles?

15- Pouvez-vous dire que les attentes que vous aviez en terme de collaboration vis-à-vis votre mentor ont été atteintes ?

Totalement _____

En partie _____

Pas du tout _____

Ne sait pas _____

16- Croyez-vous que les attentes de votre mentor à votre égard ont été comblées ?

Totalement _____

En partie _____

Pas du tout _____

Ne sait pas _____

17- Nommez les éléments qui ont facilité et qui ont contraint les échanges entre vous et votre mentor :

Éléments facilitants

Éléments contraignants

_____	_____
_____	_____
_____	_____

18- Comment qualifiez-vous l'apport que votre mentor a eu à votre égard ?

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

19- Comment qualifiez-vous l'apport que vous avez eu à l'égard de votre mentor ?

Très bien	Bien	Satisfaisant	Faible	Insuffisant
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez :

20- Nommez un objectif poursuivi en début de programme et que vous avez atteint en fin de programme. Indiquez pourquoi vous jugez l'avoir atteint.

Commentaires personnels

MERCI DE VOTRE COLLABORATION !

APPENDICE V : DYADE 1 : RÔLES MENTOR

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (IMA)	MENTOR (NOÉMIE)
<p><u>Conseiller :</u> -Conseiller le mentoré, l'accompagner, le guider (questionnaire); -Donner des conseils (entrevue1); -Conseiller lors d'une situation précise (entrevue 1); -Suggérer des outils (entrevue1).</p>	<p><u>Conseiller :</u> -Conseiller le mentoré, l'accompagner, le guider (questionnaire); -Conseiller sur la profession en général (entrevue1); -Suggérer des possibilités (entrevue2);</p> <p><u>Aspects relatifs à la gestion :</u> -Proposer des manières de fonctionner pour les débuts et fins de période (carnet); -Suggérer de créer une feuille qui permettra de faire efficacement le suivi des travaux, devoirs et mesures disciplinaires (carnet, rencontre de travail1); -Suggérer des aspects pour la feuille aux parents (carnet); -Proposer plusieurs manières de fonctionner : note dans l'agenda, endroit pour travailler, horaire de récupération, rencontre avec la direction pour élèves avec plans d'intervention, correction en classe (rencontre de travail1).</p> <p><u>Aspects relatifs à la syndicalisation :</u> -Proposer de négocier les journées pédagogiques à la maison (carnet).</p> <p><u>Aspects relatifs aux travaux :</u> -Diminuer les exigences (rencontre travail2).</p> <p><u>Aspects relatifs au bulletin :</u> -Guider vers les ressources humaines appropriées : conseillère pédagogique (entrevue1).</p>
<p><u>Juge encourageant</u> -Être appuyé et encouragé (entrevue1).</p>	<p><u>Juge encourageant</u> -Accorder de la valeur à ce qu'elle fait et l'encourager (entrevue1); -Encourager le mentoré à exprimer ses idées (questionnaire); -Reconnaître qu'elle a les compétences et les outils pour décrire ses élèves (rencontre</p>

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (IMA)	MENTOR (NOÉMIE)
	<p>de travail1);</p> <p>-<u>Renforcement positif</u> quant à l'établissement de limites et au respect de celles-ci (rencontre de travail1);</p> <p>-Rassurer quant à l'importance de ne pas tout prendre sur ses épaules (rencontre de travail1);</p> <p>-Rassurer quant à ses conditions d'embauche malgré son statut professionnel (rencontre de travail1);</p> <p>-<u>Renforcement positif</u> quant à la manière de procéder avec un élève en récupération (rencontre de travail2);</p> <p>-<u>Renforcement positif</u> quant à un critère d'évaluation (rencontre de travail2);</p> <p>-<u>Renforcement positif</u> quant à une gestion de classe plus stricte (rencontre de travail2);</p> <p>-<u>Renforcement positif</u> quant à la lettre écrite aux parents.</p>
<p><u>Informateur</u></p> <p>-Renseigner (entrevue1).</p>	<p><u>Informateur</u></p> <p>-Présenter le fonctionnement de l'école (questionnaire).</p>
<p><u>Enseignant</u></p>	<p><u>Enseignant</u></p> <p>-Guider (questionnaire);</p> <p>-Expliquer les attentes de la commission scolaire quant aux compétences professionnelles (rencontre de travail2).</p>
<p><u>Stimulateur de réflexion</u></p> <p>-Encourager une pensée réflexive (questionnaire).</p>	<p><u>Stimulateur de réflexion</u></p> <p>-Soumettre une question à sa mentorée : «<i>Quand as-tu du plaisir dans l'enseignement ou en enseignant ?</i>» (carnet);</p> <p>-L'aider à cerner ses difficultés (entrevue1);</p> <p>-Questionner le mentoré pour l'amener à suggérer des solutions (entrevue2);</p> <p>-Encourager une pensée réflexive (questionnaire);</p> <p>-<u>Différents questionnements</u> : gestion du temps, outils de gestion (participation enseignante), espace de travail, détachement, sur le non-fonctionnement de groupe de récupération (rencontre de</p>

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (IMA)	MENTOR (NOÉMIE)
	travail1); -Différents questionnements : sur la correction des devoirs en classe, sur le suivi des devoirs, sur les critères dans une autoévaluation (rencontre de travail2).
<u>Praticien réflexif</u>	<u>Praticien réflexif</u> -Réfléchir sur ce qui fonctionne et ne fonctionne pas dans son propre enseignement (entrevue1, questionnaire); -Revoit ses pratiques (entrevue1); -Réfléchir sur sa pratique enseignante (questionnaire).
<u>B) Informer culture milieu</u> -Guider le mentoré en l'informant des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire (questionnaire).	<u>B) Informer culture milieu</u> -Informé et rendre compréhensible toute la dynamique d'une école : service de garde, problématiques, rapport à la famille (entrevue 1).
<u>D) Fixer objectifs</u> -Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré : de manière informelle (questionnaire); -Présenter des défis aux mentorés et leur fournir l'occasion de faire leurs preuves (questionnaire).	<u>D) Fixer objectifs</u> -Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré (questionnaire); -Présenter des défis aux mentorés et leur fournir l'occasion de faire leurs preuves : mais rien n'était imposé (questionnaire).
<u>F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu</u> (questionnaire);	<u>F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu</u> (questionnaire);
<u>G) Être un modèle</u> -Être un modèle à suivre pour le mentoré : expérimentée, calme, assurance (questionnaire); -Utiliser la feuille de Nathalie pour la récupération (rencontre travail1).	<u>G) Être un modèle</u> -Être un modèle à suivre pour le mentoré (questionnaire); -Décrire (???) de sa feuille d'autoévaluation (rencontre de travail2).
<u>J) Donner rétroaction</u> -Donner de la rétroaction utile et constructive (questionnaire).	<u>J) Donner rétroaction</u> -Donner de la rétroaction utile et constructive (questionnaire).

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (IMA)	MENTOR (NOÉMIE)
<p><u>L) Soutenir moralement</u> -Soutenir moralement le mentoré en période de stress : ça dépend des fois (questionnaire); -Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant (questionnaire).</p>	<p><u>L) Soutenir moralement</u> -Rassurer concernant une intervention avec un parent (carnet); -Dédramatiser les difficultés vécues et lui dire «c'est pas grave!» (entrevue1); -Soutenir moralement le mentoré en période de stress (questionnaire); -Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant (questionnaire); -Rassurer sur le fait que sa rencontre avec la direction sur les élèves plus difficiles n'entraînera pas de mesures spécifiques à mettre en place (rencontre de travail1).</p>
<p><u>M) Communiquer régulièrement</u> -Communiquer régulièrement avec le mentoré : a initié des rencontres et suivis (questionnaire); -1fois/semaine (questionnaire); -Rencontres fréquentes (entrevue1).</p>	<p><u>M) Communiquer régulièrement</u> -Communiquer régulièrement avec le mentoré : c'était l'idéal d'être à la même école (questionnaire); -1fois/semaine (questionnaire); -Rencontres fréquentes (entrevue1); -Toujours en contact (entrevue2); -Fréquence des rencontres plus importantes de septembre à décembre (entrevue2).</p>
<p><u>N) Planifier, animer rencontres</u> -Planifier et animer les rencontres avec le mentoré : Je sentais la balle plus dans mon camp en général (questionnaire); -Utiliser feuille de rencontre d'accompagnement (entrevue 1).</p>	<p><u>N) Planifier, animer rencontres</u> -Planifier et animer les rencontres avec le mentoré : la planification était conjointe mais l'animation me revenait davantage (questionnaire); -Être empathique, écouter, ramener la discussion, trouver solution, discuter (entrevue 1); -Fonctionner avec un ordre du jour, ramener aux points à l'ordre du jour, vérifier que les points ont été traités suffisamment (rencontre de travail1).</p>
<p><u>O) Accorder une disponibilité</u> -Accorder une disponibilité (questionnaire); -Être disponible comme mentor (entrevue1);</p>	<p><u>O) Accorder une disponibilité</u> -Accorder une disponibilité (questionnaire); -Être ouvert à recevoir ses appels ou courriels (carnet); -Consacrer du temps (entrevue1).</p>
<p><u>P) Écouter</u> -Très bonne écoute (questionnaire); -Écouter ses problèmes de gestion de classe qui généralement ont trait aux</p>	<p><u>P) Écouter</u> -Écouter (entrevue 1, questionnaire); -La stratégie la plus utilisée auprès d'Isabelle est l'écoute (entrevue 2).</p>

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (IMA)	MENTOR (NOÉMIE)
problèmes de gestion de classe (entrevue1); -Parler et échanger avec le mentor (entrevue1).	
<u>O) Être ouvert</u> -Accepter les idées du mentoré avec ouverture (questionnaire).	<u>O) Être ouvert</u> -Ouverture à la réalité des spécialistes (questionnaire).
<u>S) Transmettre ses savoirs et connaissances</u> -Transmettre ce qu'elle connaît sur la carrière (entrevue1); -Transmettre des connaissances : documentation et expérience (questionnaire).	<u>S) Transmettre ses savoirs et connaissances</u> -Instaurer une routine de l'entrée en classe à la fin de la période (carnet); -Transmettre ses savoirs et connaissances : (questionnaire).
<u>U) Valider les idées</u> -Valider les idées : gestion, copies, test (carnet, questionnaire); -Facilité à présenter les idées (questionnaires).	<u>U) Valider les idées</u> -Valider les idées (questionnaire); -Valider les idées relativement aux billets pour la récupération (rencontre de travail1).
<u>V) Cibler les forces du mentoré</u> -Le mentor a peu ou pas ciblé les forces du mentoré (questionnaire).	<u>V) Cibler les forces du mentoré</u> -Cibler les forces (questionnaire); -Prendre de l'assurance en exprimant des limites claires (rencontre de travail2).
<u>F) Favoriser avancement</u> -Favoriser l'avancement du mentoré (questionnaire).	<u>F) Favoriser avancement</u> -Favoriser l'avancement et l'implication du mentoré dans le milieu (questionnaire); -Ne pas fournir d'évaluation pour la direction (questionnaire).
<u>Changer pratique</u>	<u>Changer pratique</u> -Préparer ses élèves à l'arrivée du spécialiste (entrevue1).

APPENDICE VI : DYADE 1 : RÔLES MENTORÉS

DYADE 1 : RÔLES MENTORÉ	
MENTORÉ (IMA)	MENTOR (NOÉMIE)
<p><u>Émetteur d'idées novatrices</u> -Inciter les élèves à s'exprimer en anglais par les projets (rencontre de travail2);</p>	<p><u>Émetteur d'idées novatrices</u></p>
<p><u>Justificateur de choix</u> -Utiliser des récompenses de groupe dans la gestion de classe (carnet); -Utiliser un système de couleurs pour le suivi des travaux des élèves (rencontre de travail1); -Donner des consignes claires et surveiller que tous les élèves les appliquent dans le temps alloué (rencontre de travail1); -Diviser les niveaux scolaires pour la récupération (rencontre de travail1); -Adopter un bon comportement pour assister à la récupération (rencontre de travail1); -Attribuer de bons résultats aux élèves qui font des efforts (rencontre travail2); -Utiliser du matériel du MELS pour faire développer les compétences attendues au troisième cycle (rencontre travail2);</p>	<p><u>Justificateur de choix</u></p>
<p><u>Praticien réflexif</u> -Réfléchir sur sa pratique (questionnaire);</p> <p><u>Se découvrir comme enseignant :</u> -Explorer différentes façons d'enseigner ou de gérer les groupes (questionnaires); -Accorder du temps aux élèves qui veulent se surpasser et ne pas se laisser atteindre par ceux qui ne font rien (rencontre travail1);</p> <p><u>S'autoévaluer :</u> -Avouer ne pas être suffisamment sévère (carnet); -Ne pas établir clairement ses limites nuit à sa gestion de classe (rencontre de travail1); -Considérer s'être améliorée en étant un peu plus sévère et en respectant ses limites</p>	<p><u>Praticien réflexif</u></p>

<p>en terme d'investissement (rencontre de travail1);</p> <p>-Juger devoir améliorer sa conception de situations d'enseignement (rencontre de travail2);</p> <p>-Gérer difficilement le temps alloué à une période comme pour la vérification des devoirs, la correction du devoir, le retour sur le dernier cours et l'enseignement (rencontre de travail1);</p> <p>-Utiliser un matériel entraînant des délais supplémentaires dans le changement d'activités en classe.</p> <p>Réflexion à poursuivre :</p> <p>-Effectuer le suivi d'élèves comme spécialiste en anglais (entrevue 2).</p>	
<p><u>A) Identifier ses besoins :</u></p> <p>-Identifier ses besoins (questionnaires);</p> <p>-Identifier ses besoins et s'assurer que ceux-ci soient compris (entrevue1).</p>	<p><u>A) Identifier ses besoins :</u></p>
<p><u>B) Identifier ses forces et ses faiblesses :</u></p> <p>-Identifier des forces et faiblesses (entrevue2);</p> <p>-Respecter ses limites (entrevue2);</p>	<p><u>B) Identifier ses forces et ses faiblesses :</u></p> <p>-Croire en sa discipline : anglais (entrevue2);</p> <p>-Se soucier de l'apprentissage des élèves (forts ou faibles), elle les prend où ils sont et les fait évoluer (entrevue2);</p> <p>-Connaître ses élèves et pouvoir dispenser de l'enseignement individualisé (entrevue2);</p> <p>-Être audacieuse : projet en récupération, tutorat entre élèves doués (entrevue2);</p> <p>-Être perfectionniste : récupération en anglais (entrevue2).</p>
<p><u>C) Prendre des initiatives :</u></p> <p>-Enseigner au début nécessite beaucoup d'initiatives (entrevue2);</p> <p>-Demander d'enseigner l'anglais dans les classes (entrevue2);</p> <p>-Se renseigner sur les programmes et les compétences et approfondir (entrevue2);</p> <p>-Essayer de travailler les faiblesses (questionnaire).</p>	<p><u>C) Prendre des initiatives :</u></p> <p>-Ajouter de la récupération sous forme de projet (entrevue2);</p> <p>-Lettre aux parents pour expliquer ses attentes, le fonctionnement en classe et suggestions pour apprendre l'anglais à la maison (entrevue2).</p>
<p><u>D) Chercher des outils pour son développement professionnel :</u></p> <p>-Assister conférence (entrevue1);</p>	<p><u>D) Chercher des outils pour son développement professionnel :</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> -Acheter livre : élèves comportements difficiles (entrevue1, entrevue2); -Rechercher Internet (entrevue1); -Construire outils de travail en tout genre mais surtout pour la matière (questionnaire). 	<ul style="list-style-type: none"> -Regarder le matériel existant auprès de collègues (entrevue2);
<p><u>E) Proposer des solutions aux problèmes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Diviser le travail pour une équipe qui ne s'entend pas (carnet); -Émettre solutions et valider (questionnaire); -Avoir des activités supplémentaires pour les élèves qui terminent avant les autres (rencontre travail1). 	<p><u>E) Proposer des solutions aux problèmes :</u></p>
<p><u>F) Analyser sa pratique :</u></p>	<p><u>F) Analyser sa pratique :</u></p>
<p><u>G) Faire part de ses difficultés :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Gérer un groupe d'élèves qui travaillent en équipe (carnet); -Intervenir auprès d'une équipe dont l'un des membres ne travaille pas (carnet); -Partager ses difficultés fait avancer (questionnaire); - 	<p><u>G) Faire part de ses difficultés :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Être ouverte a permis à Isabelle de partager facilement ses difficultés (entrevues2).
<p><u>H) Poser des questions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Poser des questions au mentor sur la gestion de classe (carnet, entrevue1); -Poser des questions aux autres professeurs (entrevue1); -Poser au mentor n'importe quelle question (entrevue1); -Poser plus de questions en début d'année scolaire (entrevue2); -Poser une question au sujet de l'évaluation (rencontre de travail2); -Poser des questions c'est important pour avancer (questionnaire). 	<p><u>H) Poser des questions :</u></p>
<p><u>I) Demander de l'aide, des conseils :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Demander aide (entrevue2); -Demander aide pour s'améliorer et non par insécurité (entrevue2); -Demander aide pour avancer (questionnaires). 	<p><u>I) Demander de l'aide, des conseils :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Demander aide (entrevue2);
<p><u>J) Profiter de l'expérience du mentor :</u></p>	<p><u>J) Profiter de l'expérience du mentor :</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> -Profiter de l'expérience de son mentor et des ressources qu'elle possède (entrevue2); -Profiter de l'expérience de son mentor en observant (questionnaire). 	
<p><u>K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestion de classe : free time pour une moitié de classe (carnet); -Travailler les consignes pour transférer un projet de 6^e année à 4^e et 5^e année; -Appliquer l'essai-erreur (entrevue1); -Appliquer des conseils de Nathalie (entrevue1); -Essayer de mettre en pratique les conseils, mais ce n'est pas toujours facile (questionnaire); -Construire un mémo pour le suivi des élèves (rencontre de travail1); -Cibler deux ou trois élèves par groupe qui éprouvent des difficultés pour la rencontre avec la direction concernant les élèves ayant des plans d'intervention (rencontre travail1); -Utiliser en classe la correction entre les élèves (rencontre travail2); -Utiliser un fonctionnement pour la vérification des devoirs (rencontre travail2); -Retravailler la feuille d'évaluation (rencontre travail2). 	<p><u>K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Appliquer essai-erreur (entrevue2); -
<p><u>Revenir application conseil</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Donner de la rétroaction à son mentor sur l'application de conseil dont la correction entre élèves (entrevue1); 	<p><u>Revenir application conseil</u></p>

APPENDICE VII : ÉVOLUTION DE LA RELATION MENTORALE

Évolution de la relation mentorale

Phase 1 : Le commencement de la relation

- 1) Le mentoré se voit comme un apprenti et admire le mentor; la relation est inégale
- 2) Le mentor reconnaît le mentoré et lui apporte du soutien
- 3) Le mentoré imite le mentor auquel il s'identifie
- 4) Le mentoré et le mentor s'investissent affectivement
- 5) Un lien de confiance s'établit

Phase 2 : Le déroulement proprement dit de la relation

- 6) Le mentoré se reconnaît de nouvelles compétences
- 7) Le mentoré et le mentor perdent certaines illusions l'un et l'autre pour faire place à la personne réelle de l'autre et reconnaître les limites de cette relation
- 8) La fusion initiale est définitivement brisée
- 9) La relation tend à devenir plus égalitaire
- 10) Le mentoré se voit comme un apprenti et admire le mentor; la relation est inégale

Phase 3 : Le dénouement de la relation

- 11) Mission accomplie (plus ou moins) : le mentoré est capable de...
- 12) Un processus de séparation s'instaure
- 13) Scénario de transformation de la relation : perte graduelle d'implication de part et d'autre (transformation qualitative), la séparation provoque des conflits chez les deux personnes ou chez l'une d'elles.

Le modèle de Houde (1992), Ginette Bégin, Réjean Parent, Université de Sherbrooke

APPENDICE VIII : DYADE 2 : RÔLES MENTOR

DYADE 2 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (ANNA)	MENTOR (CATHERINE)
<p><u>Conseiller :</u> -Conseiller le mentoré, l'accompagner, le guider (questionnaire);</p> <p><u>Aspects relatifs à la gestion :</u> -Proposer l'animation «jeune en santé» pour régler le problème de non-respect entre les élèves (entrevue 1);</p>	<p><u>Conseiller :</u> -Donner des conseils : il n'y a pas de bonne réponse (entrevue1); -Retenir que nous sommes les professionnels de l'éducation;</p> <p><u>Aspects relatifs aux parents :</u> -Étaler les rencontres de parents sur une semaine (courriel); -Noter et dire une chose positive aux parents à propos de leur enfant (courriel); -Remercier les parents pour leur collaboration (courriel);</p>
<p><u>Juge encourageant</u></p>	<p><u>Juge encourageant</u> -Encourager une initiative : dialoguer sur des thèmes prévus à l'avance comme la gestion de classe (courriel); -Renforcement positif sur les actions entreprises quant à un problème de gestion de classe (courriel); -Reconnaître qu'elle a les compétences pour noter ses élèves : carnet de notes (courriel); -Rassurer quant au fait qu'il est normal de vivre des échecs et des erreurs (courriel); -Rassurer sur la remise en question dans la carrière (courriel).</p>
<p><u>Informateur</u> -Renseigner sur le programme «jeunes en santé» (entrevue1).</p>	<p><u>Informateur</u> -Présenter le programme «jeunes en santé» et faire venir la documentation (entrevue1).</p>
<p><u>Enseignant</u> -aucun enseignement (questionnaire).</p>	<p><u>Enseignant</u></p>
<p><u>Stimulateur de réflexion</u> -Encourager une pensée réflexive (questionnaire).</p>	<p><u>Stimulateur de réflexion</u> -Définir la tolérance pour amorcer une réflexion sur la gestion de classe (courriel).</p>
<p><u>Praticien réflexif</u></p>	<p><u>Praticien réflexif</u></p>
<p><u>B) Informer culture milieu</u></p>	<p><u>B) Informer culture milieu</u></p>
<p><u>D) Fixer objectifs</u> -Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré (questionnaire);</p>	<p><u>D) Fixer objectifs</u></p>

DYADE 2 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (ANNA)	MENTOR (CATHERINE)
<p>-Aucun objectif personnel n'avait été fixé (entrevue1);</p> <p>-Présenter des défis aux mentorés et lui fournir l'occasion de faire ses preuves (questionnaire).</p>	
<u>F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu</u>	<u>F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu</u>
<u>G) Être un modèle</u>	<u>G) Être un modèle</u>
<p>-Être un modèle à suivre pour le mentoré : (questionnaire);</p>	
<u>J) Donner rétroaction</u>	<u>J) Donner rétroaction</u>
<p>-Donner de la rétroaction utile et constructive (questionnaire).</p>	
<u>L) Soutenir moralement</u>	<u>L) Soutenir moralement</u>
<p>-Soutenir moralement le mentoré en période de stress (questionnaire);</p> <p>-Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant (questionnaire);</p> <p>-Rassurer le mentoré (questionnaire);</p> <p>-Être rassuré par les courriels de son mentor (courriel);</p> <p>-Apprécier l'encouragement de Catherine (courriel);</p> <p>-Parler des mauvais côtés de la classe et être écouté (entrevue1).</p>	<p>-Rassurer sur la normalité de remettre en question son choix de carrière (courriel);</p> <p>-Rassurer sur le fait que même après des années d'enseignement, il y a encore des élèves qui se foutent des conséquences de leurs gestes (courriel);</p> <p>-Encourager à lâcher prise avec certains élèves (courriel);</p> <p>-Soutenir devant l'échec de son examen d'anglais (courriel);</p> <p>-Rassurer sur le stress qu'entraînent les rencontres de parents (courriel);</p> <p>-Dédramatiser, donner des pensées positives et encourager (entrevue1).</p>
<u>M) Communiquer régulièrement</u>	<u>M) Communiquer régulièrement</u>
<p>-Nombre de courriels : 13 courriels (octobre); 4 courriels (novembre); 4 courriels (décembre);</p> <p>-Communiquer régulièrement avec le mentoré : oui et non (questionnaire);</p> <p>-1fois/mois : «Au début, une fois par mois, mais depuis février presque jamais» (questionnaire);</p> <p>-Échanges de courriels : courriels quelques fois par semaine à une fois par deux mois (questionnaire);</p> <p>-Trois rencontres après trois mois de jumelage (entrevue 1);</p> <p>-Demander la date de la prochaine rencontre en décembre (courriel);</p>	<p>-Nombre de courriels : 13 courriels (octobre); 4 courriels (novembre); 4 courriels (décembre);</p> <p>-Retard dans certains renvois de courriels (p. 26);</p> <p>-Fin des courriels après décembre (entrevue2);</p>

DYADE 2 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (ANNA)	MENTOR (CATHERINE)
<p><u>N) Planifier, animer rencontres</u> -Planifier et animer les rencontres avec le mentoré : non (questionnaire);</p> <p>-Proposer de faire une planification de rencontres (courriel);</p> <p>-Demander une rencontre portant sur la planification mensuelle et annuelle (courriel);</p> <p>-Présenter des thèmes, sujets en rencontre (entrevue1).</p>	<p><u>N) Planifier, animer rencontres</u> -Travailler à partir des besoins (thèmes) d'Anna : surtout gestion de classe au début (entrevue 1);</p> <p>-Offre des références (entrevue1).</p>
<p><u>O) Accorder une disponibilité</u> -Accorder une disponibilité (questionnaire).</p>	<p><u>O) Accorder une disponibilité</u></p>
<p><u>P) Écouter</u> -Écoute (questionnaire, entrevue1);</p>	<p><u>P) Écouter</u></p>
<p><u>Q) Être ouvert</u> -Accepter les idées du mentoré avec ouverture (questionnaire).</p>	<p><u>Q) Être ouvert</u></p>
<p><u>S) Transmettre ses savoirs et connaissances</u> -Transmettre des connaissances (questionnaire).</p>	<p><u>S) Transmettre ses savoirs et connaissances</u></p>
<p><u>U) Valider les idées</u> -Valider les idées (questionnaire);</p>	<p><u>U) Valider les idées</u></p>
<p><u>V) Cibler les forces du mentoré</u> -Cibler les forces du mentoré (questionnaire).</p>	<p><u>V) Cibler les forces du mentoré</u></p>
<p><u>F) Favoriser avancement</u></p>	<p><u>F) Favoriser avancement</u></p>
<p><u>G) Cerner les besoins</u> -Cerner les besoins du mentoré : oui (questionnaire).</p>	<p><u>G) Cerner les besoins</u></p>

APPENDICE IX : DYADE 2 : RÔLES MENTORÉ

DYADE 2 : RÔLES MENTORÉ	
MENTORÉ (ANNA)	MENTOR (CATHERINE)
<u>Émetteur d'idées novatrices</u>	<u>Émetteur d'idées novatrices</u>
<p><u>Justificateur de choix</u> -Exposer une question et expliquer en quoi cela a une influence sur l'enseignement (courriel);</p>	<u>Justificateur de choix</u>
<p><u>Praticien réflexif</u> -Réfléchir sur sa pratique (questionnaire); -S'interroger sur son seuil de tolérance en rapport avec la gestion de classe (courriel); -Confier ses difficultés en gestion de classe, mais reconnaître qu'elle valorise plus les bons comportements qu'en début d'année (courriel); -Constater que ses élèves ont peu d'habiletés sociales, mais se questionne sur l'efficacité de son enseignement (courriel); -Se découvrir comme enseignant (entrevue 1); -Se questionner sur le type d'enseignement à dispenser en vue de la transition de ses élèves vers le secondaire (entrevue 1);</p>	<u>Praticien réflexif</u>
<u>Échanger</u>	<u>Échanger</u>
<p><u>A) Identifier ses besoins :</u> -Identifier ses besoins (questionnaires);</p>	<u>A) Identifier ses besoins :</u>
<p><u>B) Identifier ses forces et ses faiblesses :</u> -Identifier des forces et faiblesses (entrevue2); -Ignore ou n'est pas à l'aise avec ses propres balises (tolérance) et a peur de ne pas être conséquente (courriel); -Assumer les notes données aux élèves (courriel);</p>	<u>B) Identifier ses forces et ses faiblesses :</u>
<p><u>C) Prendre des initiatives :</u> -Prendre des initiatives : non (questionnaire); -Instaure de nouvelles mesures disciplinaires (courriel); -S'informer sur l'animation «jeune en</p>	<u>C) Prendre des initiatives :</u>

DYADE 2 : RÔLES MENTORÉ	
MENTORÉ (ANNA)	MENTOR (CATHERINE)
<p>santé» pour enseigner le respect aux élèves (courriel);</p> <p>-Consulter la direction pour certaines interrogations (gestion classe, relation avec les parents);</p> <p>-Initier un message ou une rencontre : se fait selon les besoins de l'une et l'autre (entrevue1);</p> <p>-Essayer des choses quand ça ne fonctionne pas (entrevue1);</p>	
<p><u>D) Chercher des outils pour son développement professionnel :</u></p> <p>-Chercher des outils pour son développement personnel : oui (questionnaire);</p>	<p><u>D) Chercher des outils pour son développement professionnel :</u></p>
<p><u>E) Proposer des solutions aux problèmes :</u></p> <p>-Propose des solutions aux problèmes : oui (questionnaire);</p>	<p><u>E) Proposer des solutions aux problèmes :</u></p>
<p><u>F) Analyser sa pratique :</u></p> <p>-Analyser sa pratique : oui (questionnaire);</p>	<p><u>F) Analyser sa pratique :</u></p>
<p><u>G) Faire part de ses difficultés :</u></p> <p>-Faire part de ses difficultés : oui (questionnaire);</p> <p>-Fait part de ses difficultés lorsque «ça la chicote» (entrevue1);</p> <p>-Transmettre ses difficultés par courriel favorise la communication en début de relation (entrevue1);</p> <p>-Partager ses problématiques par courriel (entrevue1);</p> <p>-Partager ses difficultés avec un mentor est idéal (entrevue1);</p>	<p><u>G) Faire part de ses difficultés :</u></p> <p>-Ignore si Anna lui fait part de toutes ses problématiques (entrevue1);</p> <p>-Partager ses problèmes : elle se confie beaucoup (entrevue1);</p>
<p><u>H) Poser des questions :</u></p> <p>-Poser des questions : oui (questionnaire);</p> <p>-Faire part de ses questionnements (entrevue1);</p> <p><u>Différenciation :</u></p> <p>-«Comment et jusqu'où aller pour aider nos élèves lors de l'évaluation ?» (courriel);</p>	<p><u>H) Poser des questions :</u></p>
<p><u>I) Demander de l'aide, des conseils :</u></p>	<p><u>I) Demander de l'aide, des conseils :</u></p>

DYADE 2 : RÔLES MENTORÉ	
MENTORÉ (ANNA)	MENTOR (CATHERINE)
-Demander de l'aide, des conseils : oui (questionnaires);	-Demander aide (entrevue2);
<u>J) Profiter de l'expérience du mentor :</u> -Profiter de l'expérience du mentor : oui (questionnaire); -Demander des pistes pour les planifications mensuelles et annuelles (courriel); -Parler de ses difficultés en gestion de classe avec son mentor (entrevue1)	<u>J) Profiter de l'expérience du mentor :</u>
<u>K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.</u> -Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor (questionnaire);	<u>K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.</u> -Essayer de lui donner plusieurs réponses afin qu'elle puisse choisir (entrevue1);
<u>Revenir application conseil</u> -Revenir sur un conseil ou une parole comme lorsqu'il a été question de la tolérance (courriel); -Revenir sur l'expérience vécue de la rencontre de parents (courriel);	<u>Revenir application conseil</u> -Ignore si certaines interventions ont été tentées par Anna (entrevue1).

APPENDICE X : LES TYPES DE MENTORÉS

Extrait de la formation sur les habiletés de communication :

1.1. ACTIVITÉ 2 : LES TYPES DE MENTORÉS (10 MINUTES)

Interventions du mentor avec trois types de personnes (trois groupes) :

- 1) *Visiteur* (n'a pas de problème)
 - 2) *Acheteur* (a un problème et veut le régler)
 - 3) *Plaignant* (il y a un problème mais ce n'est pas sa faute et il ne peut rien faire)
- 1) *L'Acheteur*

Selon l'équipe :

1. Avec le compulsif : guider pour connaître sa perception
2. Avec le réfléchi : amener à réfléchir, trouver sa recette, cibler ses besoins

Selon Bernadette :

1. Donner plus de tâches précises
 2. Faire de la prévention contre l'épuisement professionnel
- Accélérer + décélérer quand c'est approprié

APPENDICE XI : DYADE 3

APPENDICE XI : DYADE 3 : RÔLES MENTOR

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (TESS)	MENTOR (MARILOU)
<p><u>Conseiller :</u> -Conseiller le mentoré, l'accompagner, le guider (questionnaire); -Conseiller le mentoré (entrevue 1).</p>	<p><u>Conseiller :</u> -Conseiller le mentoré, l'accompagner, le guider (questionnaire).</p>
<p><u>Juge encourageant</u> -Encourager le mentoré à exprimer ses idées (questionnaire);</p>	<p><u>Juge encourageant</u> -Encourager le mentoré à exprimer ses idées (questionnaire);</p>
<p><u>Informateur</u> -Trouver les infrastructures assez simples (entrevue1). -Accompagner par la direction pour les évaluations (entrevue1).</p>	<p><u>Informateur</u> -Respecter les non-dits de l'école (entrevue1).</p>
<p><u>Enseignant</u> -Enseigner au mentoré : non (questionnaire);</p>	<p><u>Enseignant</u> -Enseigner au mentoré : non (questionnaire);</p>
<p><u>Stimulateur de réflexion</u> -Encourager une pensée réflexive sur l'intervention faite vis-à-vis un élève (rencontre de travail).</p>	<p><u>Stimulateur de réflexion</u> -Encourager une pensée réflexive sur l'intervention faite vis-à-vis un élève (rencontre de travail).</p>
<p><u>Praticien réflexif</u> -Réfléchir sur l'efficacité de la mise en place d'interventions pour modifier le comportement de certains élèves (entrevue2, p. 28); -Réfléchir sur sa pratique enseignante : <i>incertain</i> (questionnaire); -Analyser sa pratique : <i>non</i> (questionnaire).</p>	<p><u>Praticien réflexif</u> -Réfléchir sur sa pratique enseignante ne nécessite pas d'être au sein d'un programme (questionnaire);</p>
<p><u>B) Informer culture milieu</u> -Guider le mentoré en l'informant des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire : non (questionnaire).</p>	<p><u>B) Informer culture milieu</u> -Guider le mentoré en l'informant des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire : non (questionnaire).</p>
<p><u>D) Fixer objectifs</u> -Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré : non (questionnaire); -Présenter des défis aux mentorés et lui fournir l'occasion de faire ses preuves :</p>	<p><u>D) Fixer objectifs</u> -Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré : non (questionnaire); -Présenter des défis aux mentorés et lui fournir l'occasion de faire ses preuves :</p>

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (TESS)	MENTOR (MARILOU)
non (questionnaire); -Objectif partiellement atteint : améliorer sa gestion de classe (questionnaire).	non (questionnaire). -Objectif atteint : écouter et comprendre la mentorée (questionnaire).
<u>F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu</u> : oui (questionnaire);	<u>F) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu</u> : non (questionnaire);
<u>G) Être un modèle</u> -Être un modèle à suivre pour le mentoré : non (questionnaire);	<u>G) Être un modèle</u> -Être un modèle à suivre pour le mentoré : non (questionnaire); -Utiliser le modèle de son cahier de planification sans que celle-ci lui ait montré (entrevue1);
<u>J) Donner rétroaction</u> -Donner de la rétroaction utile et constructive (questionnaire).	<u>J) Donner rétroaction</u> -Donner de la rétroaction utile et constructive (questionnaire).
<u>L) Soutenir moralement</u> -Soutenir moralement le mentoré en période de stress (questionnaire); -Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant (questionnaire).	<u>L) Soutenir moralement</u> -Soutenir moralement le mentoré en période de stress (questionnaire); -Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant (questionnaire); -Travailler le côté émotif, personnel (entrevue1); -Évaluer que la mentorée nécessite peu de soutien (entrevue2); -Donner un soutien ponctuel en lien avec un téléphone au parent (entrevue2). -Réconforter la mentorée sur la gestion de classe et l'enseignement (rencontre de travail1).
<u>M) Communiquer régulièrement</u> -Communiquer régulièrement avec le mentoré : oui (questionnaire); -1 fois/2 mois (questionnaire); -4 rencontres sur l'ensemble du programme (entrevue2); -Sollicite peu le mentor (entrevue2).	<u>M) Communiquer régulièrement</u> -Communiquer régulièrement avec le mentoré : non (questionnaire); -Presque Jamais (questionnaire); -Se parle peu et se rencontre peu : deux fois en deux mois (entrevue1, entrevue2); -Se dit un mentor absent en raison des conflits d'horaire et parce que la mentorée le sollicite peu (entrevue2);
<u>N) Planifier, animer rencontres</u> -Planifier et animer les rencontres avec le mentoré : non (questionnaire);	<u>N) Planifier, animer rencontres</u> -Planifier et animer les rencontres avec le mentoré : non (questionnaire);

DYADE 1 : RÔLES MENTOR	
MENTORÉ (TESS)	MENTOR (MARILOU)
<p><u>O) Accorder une disponibilité</u> -Accorder une disponibilité : oui (questionnaire).</p>	<p><u>O) Accorder une disponibilité</u> -Accorder une disponibilité : oui et non (questionnaire).</p>
<p><u>P) Écouter</u> -Écouter (questionnaire); -Être écouté par des collègues qui ont les mêmes élèves (entrevue2);</p>	<p><u>P) Écouter</u> -Écouter (entrevue 1, questionnaire);</p>
<p><u>Q) Être ouvert</u> -Accepter les idées du mentoré avec ouverture (questionnaire).</p>	<p><u>Q) Être ouvert</u> -Accepter les idées du mentoré avec ouverture (questionnaire).</p>
<p><u>S) Transmettre ses savoirs et connaissances</u> -Transmettre des connaissances : (questionnaire).</p>	<p><u>S) Transmettre ses savoirs et connaissances</u> -Transmettre ses savoirs et connaissances : (questionnaire).</p>
<p><u>U) Valider les idées</u> -Valider les idées (questionnaire, entrevue1).</p>	<p><u>U) Valider les idées</u> -Valider les idées (questionnaire).</p>
<p><u>V) Cibler les forces du mentoré</u> -Cibler force : oui (questionnaire).</p>	<p><u>V) Cibler les forces du mentoré</u> -Cibler force : oui et non (questionnaire); -Identifier force : -capacité de demander de l'aide (entrevue2); -apprendre de ses erreurs (entrevue2); -autocritique (entrevue2); -vouloir (entrevue2).</p>
<p><u>F) Favoriser avancement</u> -Favoriser l'avancement du mentoré : oui (questionnaire).</p>	<p><u>F) Favoriser avancement</u> -Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu : non (questionnaire).</p>
<p><u>Accueillir</u> -Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter : oui.</p>	<p><u>Accueillir</u> -Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter : non.</p>

APPENDICE XII : DYADE 3 : RÔLES MENTORÉ

DYADE 1 : RÔLES MENTORÉ	
MENTORÉ (TESS)	MENTOR (MARILOU)
<p><u>A) Identifier ses besoins :</u> -Identifier ses besoins (questionnaires);</p>	<p><u>A) Identifier ses besoins :</u> -Ne va pas vers le mentor (entrevue1);</p>
<p><u>B) Identifier ses forces et ses faiblesses :</u> -Identifier des forces et faiblesses : oui (questionnaire); -Force : bien planifier (entrevue2);</p>	<p><u>B) Identifier ses forces et ses faiblesses :</u></p>
<p><u>C) Prendre des initiatives :</u> -Prendre des initiatives (questionnaire);</p>	<p><u>C) Prendre des initiatives :</u> -Consulter la direction pour des problèmes de comportement (entrevue1);</p>
<p><u>D) Chercher des outils pour son développement professionnel :</u> -Chercher des outils pour son développement professionnel (questionnaire);</p>	<p><u>D) Chercher des outils pour son développement professionnel :</u></p>
<p><u>E) Proposer des solutions aux problèmes :</u> -Proposer des solutions : non (questionnaire); -Évacuer les difficultés et penser aux solutions (entrevue2);</p>	<p><u>E) Proposer des solutions aux problèmes :</u></p>
<p><u>G) Faire part de ses difficultés :</u> -Faire part de ses difficultés : oui (questionnaire); -Évacuer ses difficultés avant de proposer des solutions (entrevue2); -Évacuer ses problèmes auprès des collègues qui ont les mêmes élèves ou le mentor (entrevue2);</p>	<p><u>G) Faire part de ses difficultés :</u> -Partage peu de difficultés : un cas d'élève difficile (entrevue1);</p>
<p><u>H) Poser des questions :</u> -Poser des questions : oui (questionnaires); -Pose peu ou pas de questions à Marilou, en pose davantage à ses collègues autour (questionnaire);</p>	<p><u>H) Poser des questions :</u> -Ne pose peu ou pas de questions (entrevue1);</p>
<p><u>I) Demander de l'aide, des conseils :</u> -Demander aide (questionnaire);</p>	<p><u>I) Demander de l'aide, des conseils :</u></p>
<p><u>J) Profiter de l'expérience du mentor :</u></p>	<p><u>J) Profiter de l'expérience du mentor :</u></p>

DYADE 1 : RÔLES MENTORÉ	
MENTORÉ (TESS)	MENTOR (MARILOU)
-Profiter expérience mentor (questionnaire);	
<u>K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.</u> -Donner une copie à la fin du cours aux élèves difficiles (entrevue2); -Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor (questionnaire).	<u>K) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.</u>
<u>Revenir application conseil</u>	<u>Revenir application conseil</u> -Ne reçoit pas de rétroaction sur les conseils (entrevue1).

**APPENDICE XIII : BILAN DE L'ÉTAT D'AVANCEMENT DU PROJET ET
RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES**

**RECHERCHE EN LIEN AVEC LE PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE
DE LA COMMISSION SCOLAIRE DES-MILLE-ÎLES (2006-2007)**

Bilan de l'état d'avancement du projet et résultats préliminaires

Présenté à :

François Despatis, Directeur-adjoint
Julie Pelletier, Conseillère au développement

Direction du service du développement des compétences du personnel
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Par :

Stéphane Martineau, responsable du LADIPE
Liliane Portelance, chercheure au LADIPE
Annie Presseau, chercheure au LADIPE

Travail effectué par :

Christine Bergevin, professionnelle de recherche au LADIPE

LABORATOIRE D'ANALYSE EN INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT
(LADIPE)

Le 20 juin 2007

TABLE DES MATIÈRES

<i>1 - INFORMATIONS SUR LA COLLECTE DES DONNÉES</i>	321
<i>2 - PISTES ET SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION CONCERNANT LE PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE</i>	321
<i>3 - REGARD SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES MENTORS ET MENTORÉS</i>	359

1 - INFORMATIONS SUR LA COLLECTE DES DONNÉES

Tableau 1 : Synthèse des données collectées dans le cadre du projet

DONNÉES	NOMBRE
OBSERVATIONS (12)	
Journée d'accueil	1
Rencontre d'information	1
Formations collectives	5
Rencontres collectives	5
ENTREVUES (16)	
Entrevues (4 mentors)	7
Entrevues (4 mentorés)	7
Entrevues (2 responsables de programme)	2
QUESTIONNAIRES (29)	
Questionnaires (2 enseignants-responsables)	2
Questionnaire (1 mentor ayant cessé la relation mentorale) ⁴³	1
Questionnaire (1 mentoré ayant cessé la relation mentorale)	1
Questionnaires (l'ensemble des mentors : 12 mentors)	12
Questionnaires (l'ensemble des mentorés : 15 mentorés)	15
ENREGISTREMENTS AUDIO (5)	
Rencontre de travail (mentors/mentorés)	5
COURRIEL (1)	
Courriels de travail (mentor/mentoré)	1
CARNET DE NOTES (2)	
Rencontre de travail (mentors/mentorés)	2
DOCUMENTS FOURNIS PAR LA C.S. (3)	
1) Activité sur les rôles du mentor et du mentoré «feuilles bleues» (25 septembre 2006)	1
2) Activité de résolution de problèmes (12 janvier 2007).	2
3) Feuilles du bilan sur les éléments qui favorisent une relation positive et les éléments qui sont des obstacles à une relation mentorale positive (8 mai 2007).	?
4) Feuilles du bilan de la page 27 à 30 du guide (8 mai 2007).	?

⁴³ Un questionnaire a été élaboré spécifiquement pour la dyade ayant cessé sa relation mentorale au mois de janvier 2007.

2 - PISTES ET SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION CONCERNANT LE PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Les pistes et les suggestions présentées dans cette partie sont issues d'un travail effectué en fonction des souhaits exprimés par les responsables du programme d'insertion professionnelle à la C.S.. En conséquence, ces «données isolées»⁴⁴ fournissent un portrait de points à améliorer pour la reconduite du programme d'insertion l'an prochain. Cependant, certaines informations sur les données doivent être précisées pour permettre une compréhension plus juste des informations fournies. Pour obtenir ces informations, une lecture flottante a été faite des entrevues (n=13) et questionnaires (n=3) répondus par les différents acteurs (mentors (n=4), mentorés (n=4), responsables de programme (n=2), enseignants-responsables (n=2)) dans le but d'y en extraire les points à améliorer pour la reconduite d'un programme d'insertion professionnelle.

PERCEPTIONS DES ACTEURS QUANT AU PROGRAMME...	PISTES OU SUGGESTIONS QUANT AU PROGRAMME...
<ul style="list-style-type: none"> • Le programme est perçu par certains enseignants, de manière générale, comme exigeant en terme de temps, d'où le peu de mentors et mentorés inscrits. <p><i>«Il y a des gens que le programme intéresserait mais pour « X » raisons cette année je sens que je ne serai pas si disponible, donc, je m'abstiens de participer au programme.»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En milieu scolaire, la pénurie de suppléants doit être prise en considération lorsque des libérations s'imposent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'organiser des rencontres entre mentors et mentorés, mais sur une base volontaire, à des endroits autres qu'à la commission scolaire : <p>⇒ Dîner résolution de problème ⇒ 5 à 7</p>

⁴⁴ L'expérience vécue des mentors et mentorés, à l'intérieur du programme d'insertion, ne se résume pas à ces seules informations et doit être comprise dans son ensemble. Toutefois, pour les besoins exprimés, voici une partie des données recueillies.

<ul style="list-style-type: none"> • Peu de mentors mais également de mentorés se sont inscrits au programme. <p><i>«Je considère que le programme de mentorat vécu à la C.S. a sa raison d'être. Effectivement, on voit de plus en plus d'enseignants dans les écoles ayant peu d'expérience. Je pense que les directions d'école devraient valoriser davantage ce projet. Plusieurs enseignants de mon secteur ne connaissent pas ce programme d'aide. Les rencontres devraient être plus fréquentes et une petite formation devrait être faite aux mentors concernant les procédures d'embauche et les seuils d'admissibilité (en ce qui concerne la C.S. : seuils A,B,C), entre autres. Nous ne connaissons pas très bien tous ces termes, puisque nous en sommes plutôt déconnectés et malheureusement un peu démunis pour venir en aide aux mentorés dans leur questionnement face à leur avenir au sein de la C.S..Pour ma part, je continue de faire partie du programme d'aide aux nouveaux enseignants et j'espère bien vivre, l'an prochain, une relation mentorale avec une enseignante de mon école afin de pouvoir voir la différence.» .</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité de s'assurer que l'information circule en milieu scolaire et revoir quelle information est dispensée.
<ul style="list-style-type: none"> • L'approbation quant à la participation au programme et le soutien offert par la direction auprès des mentors et mentorés est important. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Le programme doit être maintenu distant de toute forme d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diffuser l'information clairement. <p><i>«Oui, disons qu'il y avait deux discours complètement... dans le fond, ce qui était présenté par la commission scolaire et ce qui est parfois dit par le syndicat. Ça fait que c'est ça, c'est important que l'information soit très claire, mais ça, c'est quelque chose qui est toujours présent dans le fond. Dans le fond, c'est s'assurer que l'on donne peut-être plus d'informations pour être certain que les gens sachent à quoi s'en tenir. Que ce soit très clair! Ce n'était pas assez clair.».</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> Les sujets (mentors et mentorés) participants au programme avouent manquer de temps pour se rencontrer. <i>«Donc, ce qu'on entend= oui on manque de temps pour rencontrer nos mentorés...».</i> 	<p><u>Suggestions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Enseigner à la même école; ⇒ Avoir des horaires compatibles; <i>«Deux fois. Mais on est obligé de se donner rendez-vous le matin à 8h15 à tous les jours 3 et puis ça, ça enlève la spontanéité [parce que vous êtes obligées?] ben surtout pour se rencontrer, moi je trouve ça BEN BEN PLATE qu'on ne m'ait pas donné une autre personne dont l'horaire marchait avec le mien.».</i> ⇒ Avoir son bureau de travail près de son mentor ou mentoré; ⇒ Idéalement enseigner au même niveau et la même matière.
<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants du primaire et du secondaire devraient être divisés lors de certaines formations ou rencontres. 	<ul style="list-style-type: none"> Par exemple, lors de la formation sur la rencontre des parents.
<ul style="list-style-type: none"> La reconnaissance auprès des mentors devrait être plus importante. 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilité d'octroyer des libérations (journées compensatoires).
<ul style="list-style-type: none"> Le programme doit être ouvert aux enseignants N.L.Q. 	<p><u>Suggestions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Le programme peut aussi être ouvert aux enseignants qui arrivent dans une nouvelle école ou tout simplement aux nouveaux enseignants. ⇒ Les enseignants N.L.Q. doivent être encadrés. <i>«Et si ces personnes-là ne sont pas encadrées, si ces personnes-là ne sont pas encadrées,[...] Si ces personnes-là ne sont pas dirigées, elles vont être confrontées à des problématiques assez sérieuses.».</i> ⇒ Un enseignant mentor par école devrait être affectés à des enseignants N.L.Q.

<ul style="list-style-type: none"> • La journée d'information sur le mentorat était trop longue. <p><i>«La première pour présenter le programme j'ai trouvé ça un peu long parce que je trouvais qu'ils auraient pu nous donner l'information qu'on avait besoin pour commencer cette rencontre-là... Ç'aurait pu être plus court...[c'était sur une journée je pense? C'était le 25 septembre] oui, la première partie c'était une dame de la Commission donnait les définitions et puis tout... J'AI TROUVÉ ÇA LONG! [OK, OK]».</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Les mentors sont plus ou moins en mesure d'indiquer quelles formations leur mentoré a suivies. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Les formations sont dispensées mais par la suite aucun suivi ne s'effectue dans la pratique tandis que le mentorat permet un suivi dans la pratique. <p><i>«Les formations, souvent y a pas de suivi. L'enseignant reçoit une formation ((???)), mais il y a pas de suivi. Tandis qu'avec le mentor, si par exemple l'enseignant fait face à une difficulté, il va se mettre un plan d'action et après on en reparle, donc on fait un retour. C'est ce qui fait que c'est bénéfique. On a un accompagnement qui se fait sur le terrain.».</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'ouvrir la formation «gestion de classe» aux mentors en raison de la clientèle actuelle en milieu scolaire et des classes «plus hétérogènes».
<ul style="list-style-type: none"> • Les formations collectives dispensées restent très près des cours offerts à l'université et semblent difficiles à réinvestir dans la pratique. <p><i>«Euh... ok, ça c'était deux avant-midi, le premier avant-midi je dois t'avouer franchement que je n'ai pas trouvé ça particulièrement utile, même là je ne sais pas j'avais pris quelques notes mais je n'ai pas de souvenirs que c'est des choses que je trouvais ça très général, le gros bon sens, puis le besoin, on était tous des nouveaux, « qu'est-ce que je fais dans une telle situation, un enfant à qui tu demandes d'être en silence, et il n'est pas en silence il continue=est-ce que tu lui redemandes? » en tout cas, moi je trouvais que c'était complètement déconnecté de ce qu'on vit vraiment, il y avait comme un côté théorique alors que les enseignants veulent aller chercher dans la pratique, on fait quoi [...]. La deuxième rencontre je l'ai trouvée beaucoup plus intéressante au niveau pratique avec des exemples de cas, toutes sortes de petits trucs, quoi faire et pourquoi le faire; malgré le fait que Nathalie m'a donné plus là.».</i></p>	<p><u>Suggestions :</u></p> <p>⇒ Rester près des situations vécues en classe.</p>

<p>Les mentors ont reçu la formation sur les habiletés de communication, mais le réinvestissement semble assez mineur dans leur relation mentorale.</p>	<p><u>Suggestions :</u></p> <p>⇒ Ouvrir les formations autant aux mentors qu'aux mentorés.</p>
---	--

3 - REGARD SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES MENTORS ET MENTORÉS

La seconde partie présente un résumé des résultats préliminaires quant aux questionnaires distribués à la rencontre du bilan. Chacun des thèmes contenus à l'intérieur du questionnaire sont présentés ici pour fournir un portrait plus global de l'expérience vécue par tous les mentors (n=12) et les mentorés (n=15). Les résultats retenus pour le résumé sont ceux où se retrouvent la majorité des réponses tandis que les citations choisies l'ont été en fonction des aspects à conserver concernant le programme et des aspects à améliorer, encore une fois, selon les souhaits exprimés par les responsables à la C.S..

Thèmes du questionnaire :

1- Le rôle des directions

La majorité des mentors et mentorés est tout à fait d'accord avec le fait que la direction de leur école a appuyé leur participation au programme de mentorat.

2- L'impact de la participation au programme

A) La pratique enseignante

D'abord, dix mentors sur douze sont à la fois tout à fait d'accord et d'accord pour affirmer que la participation de leur mentoré au programme de mentorat a eu un ***impact sur leur enseignement***. Et c'est dans une même proportion et selon le même degré d'accord que les mentorés répondent (treize sur quinze).

Du côté des mentors, plusieurs de ces derniers sont tout à fait d'accord et d'accord pour affirmer que leur participation au programme de mentorat leur a permis de ***réfléchir sur leur pratique enseignante*** (dix sur douze). D'ailleurs voici un témoignage : «*De nous remettre en question, mais de manière positive.*». Les mentorés sont également tout à fait d'accord et d'accord pour dire que leur participation au programme de mentorat leur a également permis de réfléchir sur leur pratique enseignante (treize sur quinze). Enfin, les situations plus difficiles, vécues en début de carrière, et les discussions avec le mentor sont favorables à la réflexion et la remise en question.

B) Les difficultés rencontrées

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept, croient que la participation de leur mentoré au programme de mentorat leur a permis de surmonter les ***difficultés rencontrées*** en cours d'année. Cette position est encore plus marquée chez les mentorés puisque c'est la presque totalité des mentorés, c'est-à-dire douze sur quinze, qui croient que leur participation au programme de mentorat leur a permis de surmonter ces difficultés, comme des problématiques avec des élèves ou des parents, de combler leur besoin de soutien moral ou encore, de mieux utiliser les ressources de l'école.

C) L'insertion professionnelle

L'avis des mentors quant à l'impact de la participation au programme de mentorat sur ***l'insertion professionnelle*** est partagé, c'est-à-dire que sept mentors jugent que l'impact a été très important et important tandis que cinq mentors mentionnent que cet impact a été assez important et peu important. L'avis des mentorés sur la question est aussi divisé puisque sept mentorés jugent que l'impact a été très important et important tandis que le même nombre, c'est-à-dire sept mentorés, mentionnent que cet impact a été assez important et peu important. Pour un mentoré, le programme de mentorat a été utile : *«Elle m'a aidée à surmonter mes problèmes et ainsi facilité mon insertion professionnelle.»*. Enfin, un autre signale l'importance d'un programme d'insertion professionnelle : *«L'insertion était très difficile et il y avait peu d'infos fournies par la C.S. ou les écoles.»*.

3- La formation reçue : formations et rencontres collectives

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept, sont d'accord avec le fait que la ***formation reçue par les mentorés*** correspondait à leurs besoins. Les mentorés, de leur côté sont partagés sur l'utilité des formations offertes par la commission scolaire en lien avec leurs besoins. Un peu moins de la moitié des mentorés sont d'accord avec le fait que la formation reçue correspondait à leurs besoins (sept sur quinze). Quelques suggestions sont alors faites, comme de prévoir plus d'échanges entre les enseignants et de favoriser un jumelage par discipline :

- 5) *«Il n'y avait pas assez de temps pour échanger entre les écoles, mentors/mentorés lors des rencontres.»*
- 6) *«Pour moi, la seule chose que j'aurais aimé avoir plus est du matériel directement lié à mon enseignement en tant que spécialiste. Donc, aide spécifique en anglais.»*
- 7) *«J'aurais aimé échanger avec d'autres mentors.»*
- 8) *«Comme j'enseignais une nouvelle matière, cela m'aurait aidé d'avoir un mentor dans cette matière. J'aurais aussi aimé passer plus de temps sur la résolution de problèmes.»*

Parmi les thèmes abordés au cours des formations et rencontres collectives auxquelles les mentors ont participé, voici les thèmes qui apparaissent les plus importants quant à leur ***rôle de mentor*** de la fréquence la plus élevée des réponses à la moins élevée : 1) Résolution de problèmes; 2) Analyse de pratiques; 3) Habiletés de communication et 4) Compétences professionnelles. Concernant l'appréciation de la rencontre sur la résolution de problèmes, un enseignant du primaire indique : *«Cela permet d'apprendre comment résoudre un problème de façon concrète pour pouvoir ensuite se servir de cette démarche pour d'autres problèmes.»* et un enseignant du secondaire ajoute : *«Car c'est très concret.»*. Parmi l'ensemble des formations et rencontres, sept mentors

considèrent qu'entre quatre et cinq formations sont importantes quant à leur rôle de mentor et cinq mentors jugent qu'entre une et trois formations sont importantes.

Chez les mentorés, voici les thèmes qui apparaissent les plus importants quant à leur **rôle de mentoré** de la fréquence la plus élevée des réponses à la moins élevée : 1) Formation sur la gestion de classe; 2) Résolution de problèmes; 2) Techniques d'intervention; 3) Analyse de pratiques et 3) Styles d'apprentissage. Concernant la gestion de classe, un mentoré fait le commentaire suivant : «*De vraies «formations» auraient pu nous aider davantage.*». Cependant, il y a tout lieu de croire que certains participants ont indiqué, pour cette question, quel thème leur a semblé important, tout en croyant que ces thèmes avaient été couverts lors des rencontres collectives, ce qui expliquerait le commentaire de cet enseignant. Par conséquent, une distinction plus claire entre les rencontres collectives (volet mentorat) et les formations collectives offertes aux nouveaux enseignants doit être faite. Et en ce qui touche la résolution de problèmes, il semble qu'elle apporte beaucoup, comme en témoigne un enseignant : «*Ce sujet m'a aidé pour ma gestion de classe et mon enseignement.*». Toutefois, un autre enseignant souhaiterait que plus de temps soit utilisé pour ce thème : «*Il aurait fallu qu'une rencontre soit axée uniquement sur la résolution de problèmes.*». Parmi l'ensemble des formations et rencontres, six mentorés considèrent qu'entre quatre et cinq formations sont importantes quant à leur rôle de mentoré et sept mentorés jugent que trois formations sont importantes et seulement deux n'en retiennent que deux.

4- Les rôles de chacun

A) Les mentors

D'abord, voici les rôles **exercés par une majorité** de mentors :

- 17) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tous genres sur le milieu scolaire d'accueil;
- 18) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;
- 19) Faire un retour utile et constructif;
- 20) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;
- 21) Rassurer le mentoré;
- 22) Communiquer régulièrement avec le mentoré;**
- 23) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;**
- 24) Accorder une disponibilité au mentoré;
- 25) Écouter le mentoré;
- 26) Encourager le mentoré à exprimer ses idées;
- 27) Accompagner et guider le mentoré;
- 28) Transmettre ses savoirs et connaissances;
- 29) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;
- 30) Valider les idées du mentoré;

- 31) Cibler les forces du mentoré;
- 32) Encourager une pensée réflexive.

Puis, certains rôles semblent n'être **exercés que par seulement une moitié** de mentors :

- 5) ***Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;***
- 6) Être un modèle à suivre pour le mentoré;
- 7) ***Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;***
- 8) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.

Enfin, certains rôles n'ont pas **été exercés** par les mentors :

- 4) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;
 - «Non – Absente».
- 5) Enseigner au mentoré;
- 6) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu.

Maintenant, voici les rôles **exercés par une majorité** de mentors, selon les mentorés :

- 16) ***Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;***
- 17) ***Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;***
- 18) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;
- 19) Donner du feedback direct, utile et constructif;
- 20) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;
- 21) Rassurer le mentoré;
- 22) Accorder une disponibilité fixe ou variable au mentoré;
- 23) Écouter le mentoré;
- 24) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit;
- 25) Accompagner et guider le mentoré;
- 26) Transmettre ses savoirs et connaissances;
- 27) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;
- 28) Valider les idées du mentoré;
- 29) Cibler les forces du mentoré;
- 30) Encourager une pensée réflexive.

Puis, certains rôles semblent être **exercés par seulement une moitié** de mentors selon les mentorés :

- 5) Guider le mentoré en l'informant des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire d'accueil;
- 6) Être un modèle à suivre pour le mentoré;
- 7) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.
- 8) ***Planifier et animer les rencontres avec le mentoré.***

Enfin, certains rôles s'avèrent **ne pas avoir été exercés** par les mentors selon les mentorés :

- 5) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;
 - «*On travaille à des différentes écoles.*».
 - «*C'était déjà fait.*».
 - «*Connaissais déjà l'école pour y avoir travaillé.*».
 - «*pas à la même école.*».
- 6) Enseigner au mentoré;
- 7) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu;
- 8) ***Communiquer régulièrement avec le mentoré.***

B) Les mentorés

En début de programme, les mentors et mentorés ont fait l'exercice de décrire les rôles des mentors et des mentorés. Par conséquent, nous avons soumis les rôles des mentorés à ces derniers dans le but de vérifier si ceux-ci ont bien été joués. Les mentorés répondent avoir joué les onze rôles indiqués que voici :

- 12) Identifier ses besoins;
- 13) Identifier ses forces et ses faiblesses;
- 14) Prendre des initiatives;
- 15) Chercher des outils pour son développement professionnel;
- 16) Proposer des solutions aux problèmes;
- 17) Analyser sa pratique;
- 18) Faire part de ses difficultés;
- 19) Poser des questions;
- 20) Demander de l'aide, des conseils;
- 21) Profiter de l'expérience du mentor;
- 22) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.

5- La relation mentorale

A) L'expérience vécue dans le cadre du programme

L'appréciation de l'expérience vécue dans le cadre du programme de mentorat chez les mentors et les mentorés est variée. Chez les mentors, quatre la qualifient d'excellente, deux de très bien, cinq de bonne et un d'insuffisante. Puis, chez les mentorés, l'expérience est également vécue de différentes manières, c'est-à-dire que deux la jugent excellente, six de très bien, trois de bonne, trois de passable et un d'insuffisante.

B) Les échanges entre mentors/mentorés

La fréquence des échanges varie grandement selon les dyades. Les rencontres sont sans aucun doute la forme d'échange la plus utilisée (onze sur douze mentors) (treize sur

quinze mentorés). Et parmi les onze mentors, huit utilisent seulement ce type d'échange tandis que ce sont neuf chez les mentorés. La majorité des mentors et mentorés considèrent que la qualité des échanges avec leur mentoré était excellente (huit sur douze mentors) (neuf sur douze mentorés). D'ailleurs, voici un commentaire qui en témoigne : *«Mon mentor m'a beaucoup aidé. Elle m'écoutait, donnait du support et des idées. J'ai pris ses suggestions et les appliquais dans mes cours...»*.

C) L'implication respective au sein de la dyade

La majorité des mentors évaluent leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien (neuf sur douze). Concernant l'évaluation du niveau d'implication des mentorés, les mentors sont plus consensuels puisque la majorité indique que leur niveau d'implication était très bien (huit sur douze).

La majorité des mentorés évaluent également leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien (dix sur quinze). Voici d'ailleurs quelques-uns de leurs commentaires :

- *«L'horaire est un facteur jouant toujours en notre faveur.»*.
- *«Je ne me suis pas impliquée comme je l'aurais souhaité par manque de temps.»*.

Et en ce qui a trait à l'évaluation du niveau d'implication de leur mentor, six mentorés indiquent très bien et six autres, bien, ce qui est assez positif dans l'ensemble. Voici d'autres commentaires :

- *«Elle m'a beaucoup soutenu et m'a donné des moyens à divers niveaux (gestion de classe, situation d'apprentissage, outils).»*.
- *«Elle était toujours là, selon mes besoins.»*.

D) Les connaissances acquises dans le cadre du programme

Le programme de mentorat a permis aux mentors d'acquérir des connaissances, d'être plus sensibles à la réalité des spécialistes (anglais) ou encore de réfléchir à leur pratique. Du côté des mentorés, les connaissances acquises par l'entremise du programme sont liées à la gestion de classe, aux interventions à poser vis-à-vis certains élèves, à la gestion du temps et aux divers outils, moyens ou trucs.

E) Les attentes respectives en terme de collaboration

D'une manière assez unanime, les mentors indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentoré ont été totalement satisfaites (neuf sur douze). D'une façon assez partagée toutefois, les mentors croient, d'un côté (six sur douze) qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentoré à leur égard et, d'un autre côté, qu'ils ont répondu en partie (six sur douze).

Puis, en majorité les mentorés nous indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été totalement satisfaites (neuf sur quinze), quoique les commentaires des six mentorés qui avouent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été en partie satisfaites sont assez éloquentes sur le facteur qui a empêché que ces attentes soient comblées totalement :

- *«Je pensais rencontrer mon mentor plus souvent.»*
- *«J'aurais voulu mettre plus de temps.»*
- *«J'aurais aimé que l'on se voit plus souvent.»*
- *«Nous ne sommes pas rencontrés souvent, j'ai reçu de l'aide d'ailleurs.»*
- *«Il était toujours disponible lorsque je voulais le rencontrer. Malgré le manque de temps, il partageait avec moi ses expériences.»*
- *«Mentor (ils ne sont pas spécialistes)»*

Enfin, majoritairement (neuf sur quinze), les mentorés croient qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentor à leur égard.

F) Les éléments facilitants et contraignants les échanges entre mentors/mentorés

Les mentors croient que l'ouverture d'esprit, le partage de la même école, de la même salle des enseignants et la bonne entente entre mentor et mentoré facilitent les échanges. La majorité des mentors croient que le mentor et le mentoré qui occupent des écoles différentes ou ont des horaires incompatibles ou un cycle et une discipline différents sont défavorisés quant à la possibilité d'avoir des échanges (neuf sur douze).

Dans le même ordre d'idées, les mentorés croient que le partage de la même école et de la même salle des enseignants facilite les échanges entre mentors et mentorés (onze sur quinze). Puis, l'ouverture d'esprit semble aussi aider les échanges entre mentors et mentorés selon quatre mentorés. Ensuite, trois mentorés font aussi référence à l'importance de la disponibilité du mentor. Par la suite, deux autres réfèrent à l'importance de la bonne communication, deux autres à l'importance de faire confiance et deux autres à la nécessité de bien s'entendre. Enfin, il semble qu'un bon nombre de mentorés croient que les mentors et les mentorés qui occupent des écoles différentes, des salles d'enseignants différentes ou encore qui enseignent à des niveaux et des matières différentes ne peuvent pas avoir autant d'échanges entre eux (neuf sur douze).

G) Les apports respectifs l'un envers l'autre

Un peu plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentoré (sept sur douze). Puis, plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport des mentorés à leur égard (huit sur douze).

En ce qui concerne les mentorés, un peu moins de la moitié qualifient de très bien l'apport des mentors à leur égard et la plupart des mentorés qualifient de bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentor (dix sur quinze).

6- Un objectif atteint grâce au programme

Les mentors ont ciblé différents objectifs atteints grâce au programme, des objectifs qui sont intimement liés aux rôles du mentor que l'on retrouve à la question numéro sept. Parmi ces rôles, on retrouve : aider, accompagner, guider, écouter, rassurer, être disponible, apporter sur le plan professionnel. De leur côté, les mentorés, eux, ont ciblé différents objectifs qui se retrouvent parmi les difficultés que vivent les nouveaux enseignants :

Gestion de classe

- 7) *«Gestion de classe».*
- 8) *«Mieux gérer ma classe en variant mes techniques d'intervention.».*
- 9) *«Apprendre des trucs en gestion de classe.».*
- 10) *«Améliorer ma gestion de classe».*
- 11) *«Identifier les empêchements du développement d'un environnement éducatif de qualité.».*

Dans le premiers cas, cet objectif a été atteint puisque le mentoré fait davantage d'enseignement et moins la *«police»*. Il est par contre impossible de savoir si les objectifs ont été atteints dans le deuxième et troisième cas puisqu'il n'y avait pas de justification. En ce qui concerne le quatrième cas, le mentoré avoue : *«Je ne l'ai pas atteint mais j'espère que je l'ai améliorée.»*. Puis, l'objectif semble également atteint pour le dernier cas puisque le mentoré mentionne avoir mis en place des moyens suggérés par le mentor.

Ensuite, trois autres mentorés mentionnent que leur objectif était d'aller chercher de l'aide à l'insertion, d'être entouré d'une personne ressource et d'établir une relation de confiance avec cette personne. Dans le premier cas, l'objectif a été atteint puisque *«...c'est plus facile maintenant qu'en début d'année !»*. Dans le second cas, l'objectif a aussi été atteint en raison du soutien reçu par le mentor. En ce qui concerne le dernier cas, l'objectif a également été atteint puisque le mentoré mentionne avoir été bien guidé par son mentor et savoir maintenant où aller chercher les outils.

Enfin, un seul mentoré avait des objectifs liés à l'évaluation des apprentissages de ses élèves : *«Être capable d'évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.»*. D'ailleurs, son objectif a été atteint puisque le mentoré affirme : *«Ma mentor m'a donné des moyens et des outils permettant cela. Elle m'a beaucoup soutenu à ce niveau.»*. Et un autre mentoré avait pour objectif une meilleure planification : *«Bien planifier selon le moment de la journée»*. Le mentoré a atteint son objectif puisque maintenant : *«Cela se fait de maintenant de façon naturelle.»*. Et en dernier lieu, un seul mentoré avoue : *«J'avais peu de besoin, mais ils ont été comblés. Par contre, avec ou sans mentor j'aurais trouvé les réponses.»*.

7- Commentaires

A) Les mentors

- *«Le programme est très intéressant mais la formule peut être bonifiée.».*
- *«À poursuivre avec quelques ajustements tels: les rencontres mentor-mentoré; l'échéance respecté; moins de répétition d'une rencontre à l'autre.».*
- *«L'important pour un tel programme c'est que les personnes puissent choisir pour que le tout soit constructif.».*
- *«À poursuivre».*

B) Les mentorés

- *«La seule faiblesse a été la méthode de jumelage... Trop de pression et on ne connaissait pas assez les mentors pour savoir si on se sentait bien avec eux !».*
- *«J'aurais aimé avoir plus de temps pour les échanges en dyades.».*
- *«Ce programme devrait être offert séparément aux enseignants du primaire et du secondaire.».*
- *«Mon mentor va rester présent encore quelques années...si j'ai des difficultés, même si je change d'école, je vais communiquer avec lui.».*

APPENDICE XIV :

APPENDICE XXX : RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES (JUIN 2007)

1 - INFORMATIONS SUR LA COLLECTE DES DONNÉES

Tableau 1 : Synthèse des données collectées dans le cadre du projet

DONNÉES	NOMBRE
OBSERVATIONS (12)	
Journée d'accueil	1
Rencontre d'information	1
Formations collectives	5
Rencontres collectives	5
ENTREVUES (16)	
Entrevues (4 mentors)	7
Entrevues (4 mentorés)	7
Entrevues (2 responsables de programme)	2
QUESTIONNAIRES (29)	
Questionnaires (2 enseignants-responsables)	2
Questionnaire (1 mentor ayant cessé la relation mentorale) ⁴⁵	1
Questionnaire (1 mentoré ayant cessé la relation mentorale)	1
Questionnaires (l'ensemble des mentors : 12 mentors)	12
Questionnaires (l'ensemble des mentorés : 15 mentorés)	15
ENREGISTREMENTS AUDIO (5)	
Rencontre de travail (mentors/mentorés)	5
COURRIEL (1)	
Courriels de travail (mentor/mentoré)	1
CARNET DE NOTE (2)	
Rencontre de travail (mentors/mentorés)	2
DOCUMENTS FOURNIS PAR LA C.S. (3)	
1) Activité sur les rôles du mentor et du mentoré «feuilles bleues» (25 septembre 2006)	1
2) Activité de résolution de problèmes (12 janvier 2007).	2
3) Feuilles du bilan sur les éléments qui favorisent une relation positive et les éléments qui sont des obstacles à une relation mentorale positive (8 mai 2007).	?

⁴⁵ Un questionnaire a été élaboré spécifiquement pour la dyade ayant cessé sa relation mentorale au mois de janvier 2007.

4) Feuilles du bilan de la page 27 à 30 du guide (8 mai 2007).	?
--	---

2 - PISTES ET SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION CONCERNANT LE PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Les pistes et les suggestions présentées dans cette partie sont issues d'un travail effectué en fonction des souhaits exprimés par les responsables du programme d'insertion professionnelle à la C.S.. En conséquence, ces «données isolées»⁴⁶ fournissent un portrait de points à améliorer pour la reconduite du programme d'insertion l'an prochain. Cependant, certaines informations sur les données doivent être précisées pour permettre une compréhension plus juste des informations fournies. Pour obtenir ces informations, une lecture flottante a été faite des entrevues (n=13) et questionnaires (n=3) répondus par les différents acteurs (mentors (n=4), mentorés (n=4), responsables de programme (n=2), enseignants-responsables (n=2)) dans le but d'y en extraire les points à améliorer pour la reconduite d'un programme d'insertion professionnelle.

PERCEPTIONS DES ACTEURS QUANT AU PROGRAMME...	PISTES OU SUGGESTIONS QUANT AU PROGRAMME...
<ul style="list-style-type: none"> • Le programme est perçu par certains enseignants, de manière générale, comme exigeant en terme de temps, d'où le peu de mentors et mentorés inscrits. <p><i>«Il y a des gens que le programme intéresserait mais pour « X » raisons cette année je sens que je ne serai pas si disponible, donc, je m'abstiens de participer au programme.».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En milieu scolaire, la pénurie de suppléants doit être prise en considération lorsque des libérations s'imposent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'organiser des rencontres entre mentors et mentorés, mais sur une base volontaire, à des endroits autres qu'à la commission scolaire : <p>⇒ Dîner résolution de problème ⇒ 5 à 7</p>

⁴⁶ L'expérience vécue des mentors et mentorés, à l'intérieur du programme d'insertion, ne se résume pas à ces seules informations et doit être comprise dans son ensemble. Toutefois, pour les besoins exprimés, voici une partie des données recueillies.

<ul style="list-style-type: none"> • Peu de mentors mais également de mentorés se sont inscrits au programme. <p><i>«Je considère que le programme de mentorat vécu à la C.S. a sa raison d'être. Effectivement, on voit de plus en plus d'enseignants dans les écoles ayant peu d'expérience. Je pense que les directions d'école devraient valoriser davantage ce projet. Plusieurs enseignants de mon secteur ne connaissent pas ce programme d'aide. Les rencontres devraient être plus fréquentes et une petite formation devrait être faite aux mentors concernant les procédures d'embauche et les seuils d'admissibilité (en ce qui concerne la C.S. : seuils A,B,C), entre autres. Nous ne connaissons pas très bien tous ces termes, puisque nous en sommes plutôt déconnectés et malheureusement un peu démunis pour venir en aide aux mentorés dans leur questionnement face à leur avenir au sein de la C.S..Pour ma part, je continue de faire partie du programme d'aide aux nouveaux enseignants et j'espère bien vivre, l'an prochain, une relation mentorale avec une enseignante de mon école afin de pouvoir voir la différence.»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité de s'assurer que l'information circule en milieu scolaire et revoir quelle information est dispensée.
<ul style="list-style-type: none"> • L'approbation quant à la participation au programme et le soutien offert par la direction auprès des mentors et mentorés est important. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Le programme doit être maintenu distant de toute forme d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diffuser l'information clairement. <p><i>«Oui, disons qu'il y avait deux discours complètement... dans le fond, ce qui était présenté par la commission scolaire et ce qui est parfois dit par le syndicat. Ça fait que c'est ça, c'est important que l'information soit très claire, mais ça, c'est quelque chose qui est toujours présent dans le fond. Dans le fond, c'est s'assurer que l'on donne peut-être plus d'informations pour être certain que les gens sachent à quoi s'en tenir. Que ce soit très clair! Ce n'était pas assez clair.»</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> Les sujets (mentors et mentorés) participants au programme avouent manquer de temps pour se rencontrer. <i>«Donc, ce qu'on entend= oui on manque de temps pour rencontrer nos mentorés...».</i> 	<p><u>Suggestions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Enseigner à la même école; ⇒ Avoir des horaires compatibles; <i>«Deux fois. Mais on est obligé de se donner rendez-vous le matin à 8h15 à tous les jours 3 et puis ça, ça enlève la spontanéité [parce que vous êtes obligées?] ben surtout pour se rencontrer, moi je trouve ça BEN BEN PLATE qu'on ne m'ait pas donné une autre personne dont l'horaire marchait avec le mien.».</i> ⇒ Avoir son bureau de travail près de son mentor ou mentoré; ⇒ Idéalement enseigner au même niveau et la même matière.
<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants du primaire et du secondaire devraient être divisés lors de certaines formations ou rencontres. 	<ul style="list-style-type: none"> Par exemple, lors de la formation sur la rencontre des parents.
<ul style="list-style-type: none"> La reconnaissance auprès des mentors devrait être plus importante. 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilité d'octroyer des libérations (journées compensatoires).
<ul style="list-style-type: none"> Le programme doit être ouvert aux enseignants N.L.Q. 	<p><u>Suggestions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Le programme peut aussi être ouvert aux enseignants qui arrivent dans une nouvelle école ou tout simplement aux nouveaux enseignants. ⇒ Les enseignants N.L.Q. doivent être encadrés. <i>«Et si ces personnes-là ne sont pas encadrées, si ces personnes-là ne sont pas encadrées,[...] Si ces personnes-là ne sont pas dirigées, elles vont être confrontées à des problématiques assez sérieuses.».</i> ⇒ Un enseignant mentor par école devrait être affectés à des enseignants N.L.Q.

<ul style="list-style-type: none"> • La journée d'information sur le mentorat était trop longue. <p><i>«La première pour présenter le programme j'ai trouvé ça un peu long parce que je trouvais qu'ils auraient pu nous donner l'information qu'on avait besoin pour commencer cette rencontre-là... Ça aurait pu être plus court...[c'était sur une journée je pense? C'était le 25 septembre] oui, la première partie c'était une dame de la Commission donnait les définitions et puis tout... J'AI TROUVÉ ÇA LONG! [OK, OK]».</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Les mentors sont plus ou moins en mesure d'indiquer quelles formations leur mentoré a suivies. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Les formations sont dispensées mais par la suite aucun suivi ne s'effectue dans la pratique tandis que le mentorat permet un suivi dans la pratique. <p><i>«Les formations, souvent y a pas de suivi. L'enseignant reçoit une formation ((???)), mais il y a pas de suivi. Tandis qu'avec le mentor, si par exemple l'enseignant fait face à une difficulté, il va se mettre un plan d'action et après on en reparle, donc on fait un retour. C'est ce qui fait que c'est bénéfique. On a un accompagnement qui se fait sur le terrain.».</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'ouvrir la formation «gestion de classe» aux mentors en raison de la clientèle actuelle en milieu scolaire et des classes «plus hétérogènes».
<ul style="list-style-type: none"> • Les formations collectives dispensées restent très près des cours offerts à l'université et semblent difficiles à réinvestir dans la pratique. <p><i>«Euh... ok, ça c'était deux avant-midi, le premier avant-midi je dois t'avouer franchement que je n'ai pas trouvé ça particulièrement utile, même là je ne sais pas j'avais pris quelques notes mais je n'ai pas de souvenirs que c'est des choses que je trouvais ça très général, le gros bon sens, puis le besoin, on était tous des nouveaux, « qu'est-ce que je fais dans une telle situation, un enfant à qui tu demandes d'être en silence, et il n'est pas en silence il continue=est-ce que tu lui redemandes? » en tout cas, moi je trouvais que c'était complètement déconnecté de ce qu'on vit vraiment, il y avait comme un côté théorique alors que les enseignants veulent aller chercher dans la pratique, on fait quoi [...]. La deuxième rencontre je l'ai trouvée beaucoup plus intéressante au niveau pratique avec des exemples de cas, toutes sortes de petits trucs, quoi faire et pourquoi le faire; malgré le fait que Noémie m'a donné plus là.».</i></p>	<p><u>Suggestions :</u></p> <p>⇒ Rester près des situations vécues en classe.</p>

<p>Les mentors ont reçu la formation sur les habiletés de communication, mais le réinvestissement semble assez mineur dans leur relation mentorale.</p>	<p><u>Suggestions :</u></p> <p>⇒ Ouvrir les formations autant aux mentors qu'aux mentorés.</p>
---	--

3 - REGARD SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES MENTORS ET MENTORÉS

La seconde partie présente un résumé des résultats préliminaires quant aux questionnaires distribués à la rencontre du bilan. Chacun des thèmes contenus à l'intérieur du questionnaire est présenté ici pour fournir un portrait plus global de l'expérience vécue par tous les mentors (n=12) et les mentorés (n=15). Les résultats retenus pour le résumé sont ceux où se retrouvent la majorité des réponses tandis que les citations choisies l'ont été en fonction des aspects à conserver concernant le programme et des aspects à améliorer, encore une fois, selon les souhaits exprimés par les responsables à la C.S..

Thèmes du questionnaire :

1- Le rôle des directions

La majorité des mentors et mentorés est tout à fait d'accord avec le fait que la direction de leur école a appuyé leur participation au programme de mentorat.

2- L'impact de la participation au programme

A) La pratique enseignante

D'abord, dix mentors sur douze sont à la fois tout à fait d'accord et d'accord pour affirmer que la participation de leur mentoré au programme de mentorat a eu un ***impact sur leur enseignement***. Et c'est dans une même proportion et selon le même degré d'accord que les mentorés répondent (treize sur quinze).

Du côté des mentors, plusieurs de ces derniers sont tout à fait d'accord et d'accord pour affirmer que leur participation au programme de mentorat leur a permis de ***réfléchir sur leur pratique enseignante*** (dix sur douze). D'ailleurs voici un témoignage : «*De nous remettre en question, mais de manière positive.*». Les mentorés sont également tout à fait d'accord et d'accord pour dire que leur participation au programme de mentorat leur a également permis de réfléchir sur leur pratique enseignante (treize sur quinze). Enfin, les situations plus difficiles, vécues en début de carrière, et les discussions avec le mentor sont favorables à la réflexion et la remise en question.

B) Les difficultés rencontrées

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept, croient que la participation de leur mentoré au programme de mentorat leur a permis de surmonter les ***difficultés rencontrées*** en cours d'année. Cette position est encore plus marquée chez les mentorés puisque c'est la presque totalité des mentorés, c'est-à-dire douze sur quinze, qui croient que leur participation au programme de mentorat leur a permis de surmonter ces difficultés, comme des problématiques avec des élèves ou des parents, de combler leur besoin de soutien moral ou encore, de mieux utiliser les ressources de l'école.

C) L'insertion professionnelle

L'avis des mentors quant à l'impact de la participation au programme de mentorat sur *l'insertion professionnelle* est partagé, c'est-à-dire que sept mentors jugent que l'impact a été très important et important tandis que cinq mentors mentionnent que cet impact a été assez important et peu important. L'avis des mentorés sur la question est aussi divisé puisque sept mentorés jugent que l'impact a été très important et important tandis que le même nombre, c'est-à-dire sept mentorés, mentionnent que cet impact a été assez important et peu important. Pour un mentoré, le programme de mentorat a été utile : *«Elle m'a aidée à surmonter mes problèmes et a ainsi facilité mon insertion professionnelle.»*. Enfin, un autre signale l'importance d'un programme d'insertion professionnelle : *«L'insertion était très difficile et il y avait peu d'infos fournies par la C.S. ou les écoles.»*.

3- La formation reçue : formations et rencontres collectives

La majorité des mentors, c'est-à-dire sept, sont d'accord avec le fait que la *formation reçue par les mentorés* correspondait à leurs besoins. Les mentorés, de leur côté sont partagés sur l'utilité des formations offertes par la commission scolaire en lien avec leurs besoins. Un peu moins de la moitié des mentorés sont d'accord avec le fait que la formation reçue correspondait à leurs besoins (sept sur quinze). Quelques suggestions sont alors faites, comme de prévoir plus d'échanges entre les enseignants et de favoriser un jumelage par discipline :

- 9) *«Il n'y avait pas assez de temps pour échanger entre les écoles, mentors/mentorés lors des rencontres.»*
- 10) *«Pour moi, la seule chose que j'aurais aimé avoir plus est du matériel directement lié à mon enseignement en tant que spécialiste. Donc, aide spécifique en anglais.»*
- 11) *«J'aurais aimé échanger avec d'autres mentors.»*
- 12) *«Comme j'enseignais une nouvelle matière, cela m'aurait aidé d'avoir un mentor dans cette matière. J'aurais aussi aimé passer plus de temps sur la résolution de problèmes.»*

Parmi les thèmes abordés au cours des formations et rencontres collectives auxquelles les mentors ont participé, voici les thèmes qui apparaissent les plus importants quant à leur *rôle de mentor* de la fréquence la plus élevée des réponses à la moins élevée : 1) Résolution de problèmes; 2) Analyse de pratiques; 3) Habiletés de communication et 4) Compétences professionnelles. Concernant l'appréciation de la rencontre sur la résolution de problèmes, un enseignant du primaire indique : *«Cela permet d'apprendre comment résoudre un problème de façon concrète pour pouvoir ensuite se servir de cette démarche pour d'autres problèmes.»* et un enseignant du secondaire ajoute : *«Car c'est très concret.»*. Parmi l'ensemble des formations et rencontres, sept mentors

considèrent qu'entre quatre et cinq formations sont importantes quant à leur rôle de mentor et cinq mentors jugent qu'entre une et trois formations sont importantes.

Chez les mentorés, voici les thèmes qui apparaissent les plus importants quant à leur **rôle de mentoré** de la fréquence la plus élevée des réponses à la moins élevée : 1) Formation sur la gestion de classe; 2) Résolution de problèmes; 2) Techniques d'intervention; 3) Analyse de pratiques et 3) Styles d'apprentissage. Concernant la gestion de classe, un mentoré fait le commentaire suivant : «*De vraies «formations» auraient pu nous aider davantage.*». Cependant, il y a tout lieu de croire que certains participants ont indiqué, pour cette question, quel thème leur a semblé important, tout en croyant que ces thèmes avaient été couverts lors des rencontres collectives, ce qui expliquerait le commentaire de cet enseignant. Par conséquent, une distinction plus claire entre les rencontres collectives (volet mentorat) et les formations collectives offertes aux nouveaux enseignants doit être faite. Et en ce qui touche la résolution de problèmes, il semble qu'elle apporte beaucoup, comme en témoigne un enseignant : «*Ce sujet m'a aidé pour ma gestion de classe et mon enseignement.*». Toutefois, un autre enseignant souhaiterait que plus de temps soit utilisé pour ce thème : «*Il aurait fallu qu'une rencontre soit axée uniquement sur la résolution de problèmes.*». Parmi l'ensemble des formations et rencontres, six mentorés considèrent qu'entre quatre et cinq formations sont importantes quant à leur rôle de mentoré et sept mentorés jugent que trois formations sont importantes et seulement deux n'en retiennent que deux.

4- Les rôles de chacun

A) Les mentors

D'abord, voici les rôles **exercés par une majorité** de mentors :

- 33) Guider le mentoré en lui donnant des informations de tous genres sur le milieu scolaire d'accueil;
- 34) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;
- 35) Donner du feedback utile et constructif;
- 36) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;
- 37) Rassurer le mentoré;
- 38) Communiquer régulièrement avec le mentoré;**
- 39) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré;**
- 40) Accorder une disponibilité au mentoré;
- 41) Écouter le mentoré;
- 42) Encourager le mentoré à exprimer ses idées;
- 43) Accompagner et guider le mentoré;
- 44) Transmettre ses savoirs et connaissances;
- 45) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;
- 46) Valider les idées du mentoré;

- 47) Cibler les forces du mentoré;
- 48) Encourager une pensée réflexive.

Puis, certains rôles semblent n'être **exercés que par seulement une moitié** de mentors :

- 9) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;**
- 10) Être un modèle à suivre pour le mentoré;
- 11) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;**
- 12) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.

Enfin, certains rôles n'ont pas **été exercés** par les mentors :

- 7) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;
 - «Non – Absente».
- 8) Enseigner au mentoré;
- 9) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu.

Maintenant, voici les rôles **exercés par une majorité** de mentors, selon les mentorés :

- 31) Fixer des objectifs professionnels à atteindre avec le mentoré;**
- 32) Favoriser l'avancement du mentoré dans le milieu;**
- 33) Conseiller le mentoré sur une question ou l'autre;
- 34) Faire un retour direct, utile et constructif;
- 35) Soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress;
- 36) Rassurer le mentoré;
- 37) Accorder une disponibilité fixe ou variable au mentoré;
- 38) Écouter le mentoré;
- 39) Accepter les idées du mentoré avec une ouverture d'esprit;
- 40) Accompagner et guider le mentoré;
- 41) Transmettre ses savoirs et connaissances;
- 42) Soutenir en écoutant, dédramatisant et rassurant;
- 43) Valider les idées du mentoré;
- 44) Cibler les forces du mentoré;
- 45) Encourager une pensée réflexive.

Puis, certains rôles semblent n'être **exercés que par seulement une moitié** de mentors selon les mentorés :

- 9) Guider le mentoré en l'informant des normes, valeurs et tabous de la culture du milieu scolaire d'accueil;
- 10) Être un modèle à suivre pour le mentoré;
- 11) Présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves.
- 12) Planifier et animer les rencontres avec le mentoré.**

Enfin, certains rôles s'avèrent **ne pas avoir été exercés** par les mentors selon les mentorés :

- 9) Accueillir le mentoré dans le milieu et le présenter;
 - «*On travaille à des différentes écoles.*».
 - «*C'était déjà fait.*».
 - «*Connaissais déjà l'école pour y avoir travaillé.*».
 - «*pas à la même école.*».
- 10) Enseigner au mentoré;
- 11) Répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu;
- 12) ***Communiquer régulièrement avec le mentoré.***

B) Les mentorés

En début de programme, les mentors et mentorés ont fait l'exercice de décrire les rôles des mentors et des mentorés. Par conséquent, nous avons soumis les rôles des mentorés à ces derniers dans le but de vérifier si ceux-ci ont bien été joués. Les mentorés répondent avoir joué les onze rôles indiqués que voici :

- 23) Identifier ses besoins;
- 24) Identifier ses forces et ses faiblesses;
- 25) Prendre des initiatives;
- 26) Chercher des outils pour son développement professionnel;
- 27) Proposer des solutions aux problèmes;
- 28) Analyser sa pratique;
- 29) Faire part de ses difficultés;
- 30) Poser des questions;
- 31) Demander de l'aide, des conseils;
- 32) Profiter de l'expérience du mentor;
- 33) Mettre en pratique les apprentissages faits avec le mentor.

5- La relation mentorale

A) L'expérience vécue dans le cadre du programme

L'appréciation de l'expérience vécue dans le cadre du programme de mentorat chez les mentors et les mentorés est variée. Chez les mentors, quatre la qualifient d'excellente, deux de très bien, cinq de bonne et un d'insuffisante. Puis, chez les mentorés, l'expérience est également vécue de différentes manières, c'est-à-dire que deux la jugent excellente, six de très bien, trois de bonne, trois de passable et un d'insuffisante.

B) Les échanges entre mentors/mentorés

La fréquence des échanges varie grandement selon les dyades. Les rencontres sont sans aucun doute la forme d'échange la plus utilisée (onze sur douze mentors) (treize sur

quinze mentorés). Et parmi les onze mentors, huit utilisent seulement ce type d'échange tandis que ce sont neuf chez les mentorés. La majorité des mentors et mentorés considèrent que la qualité des échanges avec leur mentoré était excellente (huit sur douze mentors) (neuf sur douze mentorés). D'ailleurs, voici un commentaire qui en témoigne : *«Mon mentor m'a beaucoup aidé. Elle m'écoutait, donnait du support et des idées. J'ai pris ses suggestions et les appliquaient dans mes cours...»*.

C) L'implication respective au sein de la dyade

La majorité des mentors évaluent leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien (neuf sur douze). Concernant l'évaluation du niveau d'implication des mentorés, les mentors sont plus consensuels puisque la majorité indique que leur niveau d'implication était très bien (huit sur douze).

La majorité des mentorés évaluent également leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien (dix sur quinze). Voici d'ailleurs quelques-uns de leurs commentaires :

- *«L'horaire est un facteur jouant toujours en notre faveur.»*.
- *«Je ne me suis pas impliquée comme je l'aurais souhaité par manque de temps.»*.

Et en ce qui a trait à l'évaluation du niveau d'implication de leur mentor, six mentorés indiquent très bien et six autres, bien, ce qui est assez positif dans l'ensemble. Voici d'autres commentaires :

- *«Elle m'a beaucoup soutenu et m'a donné des moyens à divers niveaux (gestion de classe, situation d'apprentissage, outils).»*.
- *«Elle était toujours là, selon mes besoins.»*.

D) Les connaissances acquises dans le cadre du programme

Le programme de mentorat a permis aux mentors d'acquérir des connaissances, d'être plus sensibles à la réalité des spécialistes (anglais) ou encore de réfléchir à leur pratique. Du côté des mentorés, les connaissances acquises par l'entremise du programme sont liées à la gestion de classe, aux interventions à poser vis-à-vis certains élèves, à la gestion du temps et aux divers outils, moyens ou trucs.

E) Les attentes respectives en terme de collaboration

D'une manière assez unanime, les mentors indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentoré ont été totalement satisfaites (neuf sur douze). D'une façon assez partagée toutefois, les mentors croient, d'un côté (six sur douze) qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentoré à leur égard et, d'un autre côté, qu'ils ont répondu en partie (six sur douze).

Puis, en majorité les mentorés nous indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été totalement satisfaites (neuf sur quinze), quoique les commentaires des six mentorés qui avouent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été en partie satisfaites sont assez éloquents sur le facteur qui a empêché que ces attentes soient comblées totalement :

- *«Je pensais rencontrer mon mentor plus souvent.»*
- *«J'aurais voulu mettre plus de temps.»*
- *«J'aurais aimé que l'on se voit plus souvent.»*
- *«Nous ne sommes pas rencontrés souvent, j'ai reçu de l'aide d'ailleurs.»*
- *«Il était toujours disponible lorsque je voulais le rencontrer. Malgré le manque de temps, il partageait avec moi ses expériences.»*
- *«Mentor (ils ne sont pas spécialistes)»*

Enfin, majoritairement (neuf sur quinze), les mentorés croient qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentor à leur égard.

F) Les éléments facilitant et contraignant les échanges entre mentors/mentorés

Les mentors croient que l'ouverture d'esprit, le partage de la même école, de la même salle des enseignants et la bonne entente entre mentor et mentoré facilitent les échanges. La majorité des mentors croient que le mentor et le mentoré qui occupent des écoles différentes ou ont des horaires incompatibles ou un cycle et une discipline différents sont défavorisés quant à la possibilité d'avoir des échanges (neuf sur douze).

Dans le même ordre d'idées, les mentorés croient que le partage de la même école et de la même salle des enseignants facilite les échanges entre mentors et mentorés (onze sur quinze). Puis, l'ouverture d'esprit semble aussi aider les échanges entre mentors et mentorés selon quatre mentorés. Ensuite, trois mentorés font aussi référence à l'importance de la disponibilité du mentor. Par la suite, deux autres réfèrent à l'importance de la bonne communication, deux autres à l'importance de faire confiance et deux autres à la nécessité de bien s'entendre. Enfin, il semble qu'un bon nombre de mentorés croient que les mentors et les mentorés qui occupent des écoles différentes, des salles d'enseignants différentes ou encore qui enseignent à des niveaux et des matières différentes ne peuvent pas avoir autant d'échanges entre eux (neuf sur douze).

G) Les apports respectifs l'un envers l'autre

Un peu plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentoré (sept sur douze). Puis, plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport des mentorés à leur égard (huit sur douze).

En ce qui concerne les mentorés, un peu moins de la moitié qualifient de très bien l'apport des mentors à leur égard et la plupart des mentorés qualifient de bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentor (dix sur quinze).

6- Un objectif atteint grâce au programme

Les mentors ont ciblé différents objectifs atteints grâce au programme, des objectifs qui sont intimement liés aux rôles du mentor que l'on retrouve à la question numéro sept. Parmi ces rôles, on retrouve : aider, accompagner, guider, écouter, rassurer, être disponible, apporter sur le plan professionnel. De leur côté, les mentorés, eux, ont ciblé différents objectifs qui se retrouvent parmi les difficultés que vivent les nouveaux enseignants :

Gestion de classe

- 12) *«Gestion de classe».*
- 13) *«Mieux gérer ma classe en variant mes techniques d'intervention.».*
- 14) *«Apprendre des trucs en gestion de classe.».*
- 15) *«Améliorer ma gestion de classe».*
- 16) *«Identifier les empêchements du développement d'un environnement éducatif de qualité.».*

Dans le premiers cas, cet objectif a été atteint puisque le mentoré fait davantage d'enseignement et moins la *«police»*. Il est par contre impossible de savoir si les objectifs ont été atteints dans les deuxième et troisième cas puisqu'il n'y avait pas de justification. En ce qui concerne le quatrième cas, le mentoré avoue : *«Je ne l'ai pas atteint mais j'espère que je l'ai améliorée.»*. Puis, l'objectif semble également atteint pour le dernier cas puisque le mentoré mentionne avoir mis en place des moyens suggérés par le mentor.

Ensuite, trois autres mentorés mentionnent que leur objectif était d'aller chercher de l'aide à l'insertion, d'être entourés d'une personne ressource et d'établir une relation de confiance avec cette personne. Dans le premier cas, l'objectif a été atteint puisque *«...c'est plus facile maintenant qu'en début d'année !»*. Dans le second cas, l'objectif a aussi été atteint en raison du soutien reçu par le mentor. En ce qui concerne le dernier cas, l'objectif a également été atteint puisque le mentoré mentionne avoir été bien guidé par son mentor et savoir maintenant où aller chercher les outils.

Enfin, un seul mentoré avait des objectifs liés à l'évaluation des apprentissages de ses élèves : *«Être capable d'évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.»*. D'ailleurs, son objectif a été atteint puisque le mentoré affirme : *«Ma mentor m'a donné des moyens et des outils permettant cela. Elle m'a beaucoup soutenu à ce niveau.»*. Et un autre mentoré avait pour objectif une meilleure planification : *«Bien planifier selon le moment de la journée»*. Le mentoré a atteint son objectif puisque maintenant : *«Cela se fait de maintenant de façon naturelle.»*. Et en dernier lieu, un seul mentoré avoue : *«J'avais peu de besoin, mais ils ont été comblés. Par contre, avec ou sans mentor j'aurais trouvé les réponses.»*.

7- Commentaires

A) Les mentors

- *«Le programme est très intéressant mais la formule peut être bonifiée.».*
- *«À poursuivre avec quelques ajustements tels: les rencontres mentor-mentoré; l'échéance respecté; moins de répétition d'une rencontre à l'autre.».*
- *«L'important pour un tel programme c'est que les personnes puissent choisir pour que le tout soit constructif.».*
- *«À poursuivre».*

B) Les mentorés

- *«La seule faiblesse a été la méthode de jumelage... Trop de pression et on ne connaissait pas assez les mentors pour savoir si on se sentait bien avec eux !».*
- *«J'aurais aimé avoir plus de temps pour les échanges en dyades.».*
- *«Ce programme devrait être offert séparément aux enseignants du primaire et du secondaire.».*
- *«Mon mentor va rester présent encore quelques années...si j'ai des difficultés, même si je change d'école, je vais communiquer avec lui.».*

**APPENDICE XIV : PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE
(2007-2008)**

Programme de mentorat
**RENCONTRES COLLECTIVES
2007-2008**

Certaines
dates sont à
confirmer

Septembre

Rencontre d'information

12 septembre de 8h30 à 11h30 → Rencontre pour **le primaire**
19 septembre de 9h15 à 12h15 → Rencontre pour **le secondaire**

Durée : une demi-journée

**Participants : Mentors
Mentorés**

- Présentation du programme
- Présentation du cahier de mentorat
- Accompagnement de l'UQTR
- Préparation au jumelage
- Activité de connaissance des mentors et mentorés
- Présentation de l'entente mentorale

**Octobre et
novembre**

Gestion de classe efficace

24 octobre de 8h30 à 15h30 → Rencontre 1 pour **le primaire**
15 novembre de 8h30 à 11h30 → Rencontre 2 pour **le primaire**
17 octobre de 9h15 à 16h15 → Rencontre 1 pour **le secondaire**
22 novembre 9h15 à 12h15 → Rencontre 2 pour **le secondaire**

Durée : une journée et demie

**Participants : Mentors
Mentorés**

- Retour sur l'entente mentorale
- Composantes d'une gestion de classe efficace
- Planification et organisation de la gestion de classe
- Profils de gestion de classe
- Résolution de problèmes (avec la démarche)

- Intégration des élèves en difficulté (Annie Presseau, UQTR)

Décembre

Analyse de pratique

11 décembre de 8h30 à 11h30 → Rencontre pour **le primaire**

18 décembre de 9h15 à 12h15 → Rencontre pour **le secondaire**

Durée : une demi-journée

**Participants : Mentors
Mentorés**

- Temps de rencontre en dyade
- Retour sur la gestion de classe
- Retour sur la démarche
- Résolution de problèmes

Janvier

Transfert des apprentissages

22 janvier de 8h30 à 15h30 → Rencontre pour **le primaire et le secondaire**

Durée : une journée

**Participants : Mentors
Mentorés**

Formatrice : Annie Presseau, professeur à l'UQTR

- Retour sur l'analyse de pratiques (problématiques)
- Comment favoriser le transfert des apprentissages des enseignants suite aux formations?
- Comment favoriser le transfert des apprentissages des élèves?

Mars

Compétences professionnelles des enseignants

12 mars de 8h30 à 11h30 → Rencontre pour **le primaire et le secondaire**

Durée : une demi-journée

**Participants : Mentors
Mentorés**

- Formation sur les compétences organisationnelles et professionnelles de la famille de poste des enseignants.
- Plan stratégique de la C.S. et projets éducatifs des écoles.
- Évaluation des nouveaux enseignants pour accéder à la liste de priorité.

Mai

Bilan

1 mai de 8h30 à 11h30 → Rencontre pour **le primaire**

6 mai de 9h15 à 12h15 → Rencontre pour **le secondaire**

Durée : une demi-journée

**Participants : Mentors
Mentorés**

- Bilan de la relation mentorale.
- Bilan des références aux compétences professionnelles.
- Bilan du programme de mentorat.
- Programme de mentorat 2008-2009.

**APPENDICE XV : ÉVALUATION FORMATION TRANSFERT
APPRENTISSAGE
Formulaire d'appréciation (résultats)**

TITRE DE L'ACTIVITÉ : Transfert des apprentissages (mentorat, enseignants du secondaire)

NUMÉRO DE LA FORMATION : SDCP-2193-002

DATE : 21 janvier 2008

NOM DES FORMATRICES : Annie Presseau et Julie Pelletier

Cochez le chiffre de l'énoncé qui correspond le mieux à votre opinion selon l'échelle suivante :

Légende :

(s/o) : Sans objet

(3) : Tout à fait d'accord

(2) : Plutôt d'accord

(1) : Plus ou moins d'accord

(0) : En désaccord avec l'énoncé

1. Objectifs, contenu et méthodologie	Secondaire (1re formation) (11)	Primaire (2^e formation) (23)
1.1 <u>les objectifs de l'activité de formation étaient clairs et précis</u>	7 sont tout à fait d'accord 4 sont plutôt d'accord	11 sont tout à fait d'accord 11 sont plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord
<i>Au total, 18 sont tout à fait d'accord et 15 sont plutôt d'accord pour dire que les objectifs de formation étaient clairs et précis. Enfin, un seul est plus ou moins d'accord.</i>		
1.2 <u>le contenu répondait bien à mes besoins</u>	6 sont tout à fait d'accord 4 sont plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord	9 sont tout à fait d'accord 10 sont plutôt d'accord 4 sont plus ou moins d'accord
<i>15 sont tout à fait d'accord pour dire que le contenu répondait à leurs besoins tandis que 14 sont plutôt d'accord. Enfin, 5 répondants sont plus ou moins d'accord.</i>		
1.3 <u>il y avait un bon équilibre entre la théorie et</u>	7 sont tout à fait d'accord 1 est plutôt d'accord	9 sont tout à fait d'accord 7 sont plutôt d'accord

1. Objectifs, contenu et méthodologie	Secondaire (1re formation) (11)	Primaire (2^e formation) (23)
<u>la pratique</u>	2 sont plus ou moins d'accord 1 est en désaccord avec l'énoncé	7 sont plus ou moins d'accord
<i>16 sont tout à fait d'accord avec le fait qu'il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique. 8 sont plutôt d'accord tandis que 9 sont plus ou moins d'accord.</i>		
<u>1.4 le nombre d'heures de formation était suffisant</u>	6 sont tout à fait d'accord 3 sont plutôt d'accord 2 sont en désaccord avec l'énoncé	13 sont tout à fait d'accord 6 sont plutôt d'accord 4 sont plus ou moins d'accord
<i>19 sont tout à fait d'accord avec le nombre d'heures de formation pour le thème. 9 sont plutôt d'accord, 4 sont plus ou moins d'accord et 2 sont en désaccord avec l'énoncé.</i>		
<u>1.5 objectifs ont été atteints</u>	8 sont tout à fait d'accord 2 sont plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord	11 sont tout à fait d'accord 9 sont plutôt d'accord 3 sont plus ou moins d'accord
<i>19 sont tout à fait d'accord pour dire que les objectifs ont été atteints. 11 sont plutôt d'accord et 4 sont plus ou moins d'accord.</i>		
<u>1.6 la documentation fournie était utile</u>	9 sont tout à fait d'accord 1 est plutôt d'accord 1 n'indique pas de réponse	13 sont tout à fait d'accord 8 sont plutôt d'accord 2 n'indiquent pas de réponse
<i>22 sont tout à fait d'accord que la documentation fournie était utile. 8 sont plutôt d'accord et 3 n'indiquent pas de réponse.</i>		
<u>1.7 la méthodologie et les techniques utilisées facilitaient mon apprentissage</u>	6 sont tout à fait d'accord 4 sont plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord	14 sont tout à fait d'accord 7 sont plutôt d'accord 2 sont plus ou moins d'accord
<i>20 sont tout à fait d'accord que la méthodologie et les techniques utilisées facilitaient leur apprentissage. 11 sont plutôt d'accord et 3 sont plus ou moins d'accord.</i>		

2. La personne-ressource (formateur)	Secondaire (1re formation) (11)	Primaire (2^e formation) (23)
<u>2.1 était familière avec le contenu</u>	11 sont tout à fait d'accord	23 sont tout à fait d'accord
<i>Tous les enseignants sont tout à fait d'accord pour dire que la personne-ressource était familière avec le contenu.</i>		
<u>2.2 a bien présenté le contenu</u>	9 sont tout à fait d'accord 2 sont plutôt d'accord	16 sont tout à fait d'accord 7 sont plutôt d'accord
<i>La plupart des répondants (25) sont tout à fait d'accord que la formatrice a bien présenté le contenu.</i>		
<u>2.3 respectait mon rythme d'apprentissage</u>	7 sont tout à fait d'accord 3 sont plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord	15 sont tout à fait d'accord 6 sont plutôt d'accord 2 sont plus ou moins d'accord
<i>Beaucoup d'enseignants (22) sont tout à fait d'accord pour dire que la formatrice respectait leur rythme d'apprentissage.</i>		
<u>2.4 a échangé avec le groupe sur le plan de la formation</u>	9 sont tout à fait d'accord 2 sont plutôt d'accord	17 sont tout à fait d'accord 4 sont plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord 1 n'indique pas de réponses
<i>Plusieurs enseignants (26) sont tout à fait d'accord que la formatrice a échangé avec le groupe sur le plan de la formation.</i>		
<u>2.5 a suscité mon intérêt pour l'activité de formation</u>	8 sont tout à fait d'accord 1 est plutôt d'accord 2 sont plus ou moins d'accord	13 sont tout à fait d'accord 4 sont plutôt d'accord 4 sont plus ou moins d'accord 1 est en désaccord avec l'énoncé 1 n'indique pas de réponse

2. La personne-ressource (formateur)	Secondaire (1re formation) (11)	Primaire (2^e formation) (23)
<p><i>La majorité des participants (21) sont tout à fait d'accord que la formatrice a suscité leur intérêt pour l'activité de formation. 5 sont plutôt d'accord, 6 sont plus ou moins d'accord. Enfin, un est en désaccord avec l'énoncé et un autre n'a rien indiqué.</i></p>		

3. L'encadrement	Secondaire (1re formation)	Primaire (2^e formation)
<u>3.1 le local et l'aménagement étaient adéquats</u>	10 sont tout à fait d'accord 1 est plutôt d'accord	8 sont tout à fait d'accord 9 sont plutôt d'accord 5 sont plus ou moins d'accord 1 n'indique pas de réponse
<i>18 enseignants sont tout à fait d'accord que le local et l'aménagement étaient adéquats. 9 sont plutôt d'accord, 5 sont plus ou moins d'accord et un n'a pas répondu.</i>		
<u>3.2 les équipements étaient adéquats</u>	11 sont tout à fait d'accord	13 sont tout à fait d'accord 7 sont plutôt d'accord 2 sont plus ou moins d'accord 1 n'indique pas de réponse
<i>La majorité des enseignants (24) sont tout à fait d'accord que les équipements étaient adéquats. 7 sont plutôt d'accord, deux sont plus ou moins d'accord et un ne répond pas.</i>		
<u>3.3 l'horaire de la session était approprié</u>	11 sont tout à fait d'accord	17 sont tout à fait d'accord 6 sont plutôt d'accord
<i>Presque l'ensemble des répondants (28) est tout à fait d'accord que l'horaire de la session était approprié.</i>		

4. Intégration et transfert des apprentissages	Secondaire (1^{re} formation)	Primaire (2^e formation)
<u>4.1 j'ai l'impression d'avoir compris et intégré la majorité du contenu de l'activité de formation</u>	9 sont tout à fait d'accord 1 est plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord	10 sont tout à fait d'accord 9 sont plutôt d'accord 2 sont plus ou moins d'accord 2 n'indiquent pas de réponse
<p><i>Les réponses sont partagées : 19 enseignants sont tout à fait d'accord qu'ils ont l'impression d'avoir compris et intégré la majorité du contenu de la formation tandis que 10 sont plutôt d'accord, 3 sont plus ou moins d'accord et 2 ne répondent pas.</i></p>		
<u>4.2 la formation que j'ai reçue peut être directement appliquée dans mon travail</u>	9 sont tout à fait d'accord 1 est plutôt d'accord 1 est plus ou moins d'accord	9 sont tout à fait d'accord 9 sont plutôt d'accord 3 sont plus ou moins d'accord 2 n'indiquent pas de réponse
<p><i>Les réponses sont encore partagées : 18 enseignants sont tout à fait d'accord pour dire que la formation qu'ils ont reçue peut être directement appliquée à leur travail.</i></p>		

Commentaires	Secondaire (1 ^{re} formation)	Primaire (2 ^e formation)
	<p>1= - 2= - 3= - 4= - 5= - 6= - 7= - 8= - 9=«La deuxième partie de la formation fut plus motivante et accrocheuse. Bravo !» 10=«Une 2^e formation pour intégrer davantage les notions.» 11=«J'ai trouvé la formation un peu trop théorique.»</p>	<p>12=«J'aimerais qu'elle fasse attention de ne pas généraliser sur toutes sortes de sujets et qu'elle cesse d'entretenir des concepts : petites matières surtout en s'adressant à des professionnels de l'enseignement.» 13=«Trop de théorie» 14=«Très intéressant» 15= - 16= - 17=«Formation très ardue, beaucoup de notions nouvelles à apprendre.» 18= - 19=«Merci !» 20= - 21=«Très intéressant» 22=«Beaucoup de théorie» 23= - 24=«Trop de théorie, on aurait eu besoin de plus de pratique.» 25=«Merci pour l'information.» 26=«J'aurais aimé avoir un exemple concret. Un prof et un élève en difficulté en jeu de rôle et voir comment faire.» 27=«Un peu froid (local).» 28=«Local très froid, temps pour assimiler les notions très insatisfaisant. Beaucoup de commentaires désobligeants et bornés de la part de certains participants.» 29=«La formation était pertinente et a permis de prendre conscience de plusieurs éléments liés au transfert.» 30=«Peut-être que je fais fausse route mais... Quelle est l'utilité du transfert des apprentissages dans le cadre d'une formation mentor/mentoré ?» 31=«J'ai trouvé que la formation était trop théorique et il est difficile pour moi de faire le lien dans mon travail. Je ne vois pas le lien avec le programme de mentorat.» 32=«Une fois de plus fort intéressant. Je repense avec de nouveaux défis pour augmenter les chances de transfert chez mes élèves.» 33= - 34=«Madame Presseau est bien outillée. Br</p>

mentaires	Secondaire (1re formation)	Primaire (2 ^e formation)
		! »

6. Suggestions de formation complémentaire	Secondaire (1re formation)	Primaire (2 ^e formation)
	1= - 2= - 3= - 4= - 5= - 6= - 7= - 8= - 9= - 10= - 11= -	12= Visiter le site : Appui.motivation Merci ! 13= - 14= - 15= - 16= - 17= «Juste sur la mémoire.» 18= - 19= - 20= - 21= - 22= - 23= - 24= «½ journée pour des théories c'est mieux. Mieux de faire deux journées» 25= - 26= - 27= - 28= - 29= «Madame Presseau soulève des enjeux pertinents et intéressants.» 30= «Bien que j'ai adoré cette formation animée par madame Presseau, j'aurais bien aimé recevoir des outils pratico-pratiques qui m'auraient aidé à approfondir mon rôle de mentor. Merci beaucoup !» 31= - 32= - 33= - 34= -