

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR

MANON GIGNAC

LES EFFETS DU MENTORAT SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE

EN GESTION DE CLASSE

CHEZ DES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE

JUIN 2013

Sommaire

Quel nouvel enseignant n'a pas rêvé de la classe idéale dans laquelle il pourrait exercer ses premières fonctions, transmettre ses connaissances, élaborer des projets grandioses et motivants pour des élèves n'éprouvant aucun trouble d'apprentissage ou de comportement? Malheureusement, ce milieu idéal n'existe pas réellement, et le novice est confronté assez tôt à la dure réalité du terrain avec ses défis, ses questionnements et ses moments de découragement. Tout enseignant, qu'il soit novice ou expérimenté, a éprouvé à un moment ou à un autre, des difficultés liées à son travail : évaluation des compétences, parents exigeants, conditions de travail parfois ardues, manque de soutien, difficultés en gestion de classe.

Le présent mémoire s'inscrit dans une volonté de vérifier comment le mentorat peut aider les enseignants en insertion professionnelle, dans leurs premiers pas dans cette carrière, en particulier dans le développement de leurs compétences en gestion de classe. Cette recherche-action, pilotée par la chercheure/mentor, a proposé un accompagnement de type mentorat à quatre mentorées, issues de deux écoles différentes, pendant une période de dix mois. Les données recueillies, analysées et interprétées dans ce mémoire, ont offert une piste à l'effet que le mentorat pouvait être une avenue de soutien des plus intéressantes dans le cheminement des nouveaux enseignants.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Martine Peters, ma directrice de maîtrise et professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, avec qui j'ai pu poursuivre ce défi si complexe, mais combien enrichissant. Sans son soutien et ses précieux conseils, cette aventure aurait été plus laborieuse et contraignante.

J'en profite également pour remercier les participantes qui ont accepté de collaborer à ce projet d'accompagnement. Leurs commentaires et leurs conseils ont été infiniment précieux et ont contribué de façon appréciable à l'avancement des connaissances dans le domaine du mentorat.

Je m'en voudrais de ne pas mentionner le travail exceptionnel et la minutie de mes deux correctrices, Sylvie Fontaine et Joanne Pharand, ainsi que l'aide appréciée de Denis Charlebois pour déchiffrer ce logiciel de traitement de texte si laborieux parfois.

Un merci spécial à ma famille, en particulier à mes enfants Marie-Pier et Francis qui ont su contribuer à ce projet à leur façon, grâce à leurs encouragements, à leur patience, ainsi qu'à la fierté de voir leur mère de retour sur les bancs d'école après tant d'années.

Enfin, mon dernier remerciement va à celui qui m'accompagne depuis si longtemps dans tous mes projets. Marc, toute cette aventure n'aurait pu être entreprise sans ta complicité et tes encouragements soutenus. Le champagne n'est plus si loin!

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des figures	viii
Liste des tableaux	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Défis de la profession enseignante	5
1.2 Difficultés chez les nouveaux enseignants	7
1.2.1 Besoins spécifiques des nouveaux enseignants	7
1.3 Conséquences pour les nouveaux enseignants	11
1.4 Abandon chez les nouveaux enseignants.....	12
1.5 Questions et objectifs de recherche	13
1.5.1 Questions	13
1.5.2 Objectifs	14
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 L'insertion professionnelle	16
2.2 Durée de l'insertion professionnelle.....	17
2.3 Étapes de développement de l'insertion professionnelle.....	18
2.4 Historique de l'insertion professionnelle.....	22
2.5 Composantes d'un programme d'insertion professionnelle	24
2.1 Concept de compétence	27
2.2 Définition générale de compétence	27
2.3 Compétences professionnelles.....	30
2.4 Compétences professionnelles des enseignants.....	30
2.5 Concept de la gestion de classe : définition et évolution.....	32
2.6 Définition du concept de gestion de classe aujourd'hui	33
2.7 Évolution du concept de gestion de classe au Québec	35
2.8 Composantes de la compétence de gestion de classe	35
2.8.1 Première composante : la mise en place d'un système de fonctionnement....	36
2.8.2 Seconde composante : la communication des exigences.....	37
2.8.3 Troisième composante : la participation des élèves	37
2.8.4 Quatrième composante : l'adoption de stratégies de prévention.....	38

2.8.5	Cinquième composante : maintien d'un climat propice à l'apprentissage	38
2.9	Dimensions ajoutées au concept de gestion de classe	39
2.9.1	Planification et organisation des situations d'apprentissage et d'enseignement	40
2.9.2	Organisation en salle de classe et routines	41
2.9.3	Le contrôle durant l'action	43
2.10	Difficultés spécifiques en gestion de classe chez les nouveaux enseignants.....	44
2.10.1	Représentations inadéquates chez les nouveaux enseignants.....	44
2.10.2	Manque de connaissances procédurales	45
2.11	Devenir compétent en gestion de classe	49
2.11.1	Constance	50
2.11.2	Sensibilité aux actions en salle de classe.....	51
2.11.3	Maintien du rythme et chevauchement des activités	51
2.11.4	Intervention discrète	52
2.11.5	Utilisation de l'humour, de la tolérance et du respect	52
2.12	Accompagnement des nouveaux enseignants.....	54
2.13	Concept du mentorat.....	55
2.14	Critères de sélection des mentors	59
2.15	Fonctions du mentor	60
2.16	Critères de jumelage des mentors/mentorés et relation mentorale	64
2.17	Types de mentorat.....	66
2.18	Conditions d'implantation du mentorat.....	69
2.19	Bénéfices du mentorat	71
2.19.1	Impacts positifs sur les mentorés.....	71
2.19.2	Impacts positifs sur les mentors.....	74
2.20	Limites et difficultés liées au mentorat.....	75
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		79
3.1	Choix méthodologique.....	80
3.2	Recherche-action	81
3.2.1	Cycles de la recherche-action	84
3.3	Notre modèle de recherche-action	88
3.4	Participant.es.....	91
3.4.1	Mentorés	92
3.4.2	Mentors.....	93
3.5	Instruments de collecte de données	94
3.5.1	Questionnaires	95
3.5.2	Entretiens	96
3.5.3	Journal de bord	97
3.5.4	Observations en salle de classe et grilles d'observation.....	98

3.6	Analyse des données.....	101
3.7	Triangulation.....	101
3.8	Déroulement de la recherche	102
CHAPITRE 4 RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		105
4.1	Rappel des deux objectifs de recherche.....	106
4.2	Les résultats	107
4.2.1	Résultats de Mireille.....	107
4.2.2	Résultats d'Amélie	111
4.2.3	Résultats de Johanne.....	118
4.2.4	Résultats de Camille.....	124
4.2.5	Résultats de Louise.....	132
4.2.6	Résultats de Manon	139
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		149
5.1	Interprétation du profil d'une mentorée en confiance	150
5.1.1	Synthèse du profil d'une mentorée en confiance.....	152
5.2	Interprétation du profil d'une mentorée en mode survie	152
5.2.1	Synthèse du profil d'une mentorée en mode survie	156
5.3	Interprétation du profil d'une mentorée en quête de dépassement	156
5.3.1	Synthèse du profil d'une mentorée en quête de dépassement	158
5.4	Interprétation du profil d'une mentorée qui veut être à la hauteur	159
5.4.1	Synthèse du profil d'une mentorée qui veut être à la hauteur	161
CONCLUSION.....		163
Retombées pour les enseignants débutants		165
Retombées pour les enseignants d'expérience.....		166
Retombées pour les directions d'établissement		167
RÉFÉRENCES.....		171
APPENDICE A.....		189
Questionnaire démographique (septembre)		190
APPENDICE B		191
Questionnaire d'évaluation des changements de pratique		192
APPENDICE C		197
Questionnaire de fin de projet (Mentoré)		198
Questionnaire de fin de projet (Mentor)		200
APPENDICE D.....		202
Protocole d'entretien de groupe auprès des nouveaux enseignants et des mentors participant à la recherche		203

APPENDICE E	205
Grille d'observation lors des visites des mentors.....	206
Grille d'observation pour les mentorés dans leur salle de classe.....	207
APPENDICE F	208
Résumé de l'analyse des données	209
APPENDICE G.....	216
Formulaire de consentement des mentorés	217
Formulaire de consentement des mentors	220

Liste des figures

Figure 1 : Explication d'un cycle type d'intervention (Viens et Peraya, 2004).	85
Figure 2 : Modèle de recherche-action de Lavoie, Marquis et Laurin (1996).	88

Liste des tableaux

Tableau 1: Étapes de l’insertion professionnelle de Lamarre (2003)	21
Tableau 2: Compétences professionnelles des enseignants, tiré de Martinet et al. (2001).....	31
Tableau 3: Composantes de la sixième compétence (tiré du MELS, 2001)	35
Tableau 4: Fonctions du mentor	61
Tableau 5: Fonctions des mentors, inspirées de Jacobi (1991) et Martineau et Bergevin (2007)	61
Tableau 6: Types de mentorat, selon Martineau et Bergevin (2007).....	67
Tableau 7: Principales difficultés rencontrées par les mentors	77
Tableau 8: Comparaison de méthodologies de recherche-action	87
Tableau 9: Résumé des instruments	100
Tableau 10 : Fréquence des énoncés et instruments pour Mireille.....	108
Tableau 11 : Fréquence des énoncés pour d’autres catégories pour Mireille	109
Tableau 12 : Fréquence des énoncés et instruments pour d’autres catégories pour Mireille.....	111
Tableau 13 : Fréquence des énoncés et instruments pour des catégories pour Amélie	112
Tableau 14 : Fréquence des énoncés pour d’autres catégories pour Amélie	113
Tableau 15 : Fréquence des énoncés et instruments pour d’autres catégories pour Amélie.....	115
Tableau 16 : Fréquence des énoncés du deuxième objectif de recherche pour Amélie.....	117
Tableau 17 : Fréquence des énoncés pour Johanne.	118
Tableau 18 : Fréquence des énoncés pour d’autres catégories pour Johanne	120
Tableau 19 : Fréquence des énoncés pour la mentorée Johanne	121
Tableau 20 : Fréquence des énoncés du deuxième objectif de recherche pour Johanne	123
Tableau 21 : Fréquence des énoncés de Camille pour le premier objectif	124
Tableau 22 : Fréquence des énoncés pour d’autres catégories du premier objectif, pour Camille	126
Tableau 23 : Fréquence des énoncés pour les catégories pour Camille.....	127
Tableau 24 : Fréquence des énoncés du deuxième objectif de recherche pour Camille.....	129

Tableau 25 : Fréquence des énoncés du premier objectif de recherche pour Louise.....	132
Tableau 26 : Fréquence des énoncés pour d'autres catégories pour Louise	134
Tableau 27 : Fréquence des énoncés et instruments du premier objectif de recherche pour Louise	136
Tableau 28 : Fréquence des énoncés et instruments du deuxième objectif de recherche pour Louise	138
Tableau 29 : Fréquence des énoncés et instruments du premier objectif de recherche pour Manon.....	140
Tableau 30 : Fréquence des énoncés et instruments du premier objectif de recherche pour Manon.....	142
Tableau 31 : Fréquence des énoncés et instruments du premier objectif de recherche pour Manon.....	144
Tableau 32 : Fréquence des énoncés et instruments du deuxième objectif de recherche pour Manon.....	146

INTRODUCTION

Dans toute profession, l'apprentissage du métier est un passage obligé et nécessaire. La première année d'expérience est déterminante et reste souvent gravée dans la mémoire des nouveaux diplômés, en particulier chez les enseignants. Elle est souvent caractérisée par l'enthousiasme et l'entrain de pouvoir enfin valider les apprentissages qu'ils ont effectués au cours de leur formation. En plus de vivre l'excitation d'avoir enfin leur classe, les nouveaux enseignants peuvent aussi éprouver de l'angoisse ou de la tension : celle d'être à la hauteur et de démontrer les savoirs qu'ils ont acquis tout au long de leurs quatre années passées à se former, de même que celle d'établir des liens significatifs avec leurs élèves. La gestion de sa classe, qui est une des habiletés les plus difficiles à maîtriser en début de carrière, peut contribuer à accroître leur stress.

Durant cette période d'insertion professionnelle, le novice est souvent seul face à lui-même. La collaboration entre les pairs revêt alors toute son importance par le contact entre les enseignants d'expérience et les enseignants débutants. Il importe de se questionner sur la présence de types de soutien offerts par les commissions scolaires dans leur programme d'insertion professionnelle. L'accompagnement de type mentorat faisant souvent partie de ce programme, le but de cette recherche est de clarifier ce questionnement en cherchant à savoir si ce type d'accompagnement pourrait avoir un

impact bénéfique sur la maîtrise des compétences en gestion de classe des nouveaux enseignants.

Dans ce mémoire, il sera tout d'abord question de la problématique, reliée aux défis et difficultés vécus par les enseignants débutants. Par la suite, nous développerons notre cadre théorique en traitant de l'insertion professionnelle, des concepts de la compétence et de la gestion de classe et enfin, du mentorat. Enfin, nous traiterons de notre méthodologie, des résultats obtenus, de la discussion sur les résultats et nous conclurons.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

1.1 Défis de la profession enseignante

La profession enseignante est un métier très valorisant, mais combien exigeant autant physiquement que mentalement (Martineau et Ndoreraho, 2006). Les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, peuvent tous éprouver, à un moment ou à un autre, des difficultés liées à leur travail. Cette problématique sera précisée dans le présent chapitre, dans lequel nous traiterons des défis de cette profession.

Les tâches que les enseignants doivent assumer sont nombreuses : ils doivent bâtir des leçons signifiantes et adaptées aux besoins particuliers de leurs élèves, évaluer, gérer les troubles d'apprentissage et de comportement, établir des relations cordiales et professionnelles avec des parents qui ne sont pas toujours impliqués de façon active auprès de leurs enfants. Les services pédagogiques et professionnels offerts aux élèves en difficulté sont de plus en plus difficiles à obtenir (Saint-Laurent, Egide, Hébert et Tardif, 1994), ce qui alourdit la tâche déjà complexe des enseignants.

En effet, depuis quelques années, plusieurs coupures de services professionnels et pédagogiques sont effectuées dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Selon Royer (2008), le gouvernement du Québec s'étant donné comme objectif d'obtenir un déficit zéro au début des années 2000, plusieurs réductions budgétaires ont été effectuées dans différents secteurs, en particulier en éducation. Cela a eu pour

conséquence que les commissions scolaires n'ont pas eu d'autres choix que de couper, entre autres, dans les services professionnels, tels que la psychologie ou l'orthopédagogie. Ces services directement reliés aux élèves ont rendu la tâche et certaines conditions de travail plus lourdes pour les enseignants qui doivent continuellement adapter leur enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et à ceux éprouvant des problèmes de comportement (Royer, 2008).

Un autre défi de la profession enseignante se situe au niveau de la place de plus en plus grandissante qu'occupe l'école privée dans le choix des parents. Cité dans un article du quotidien le Droit, publié le 13 mars 2009, le président de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais stipule qu'il y a dix ans, 11,8 % de leur clientèle s'en allait vers le privé. En 2009, il estime ce pourcentage à 25 %. Selon Lessard (2009), ce sont souvent les meilleurs élèves qui quittent pour étudier dans les écoles privées, laissant aux écoles publiques des élèves éprouvant souvent des troubles d'apprentissage ou de comportement. Cela peut accentuer certains problèmes en gestion de classe que vivent déjà plusieurs enseignants. Trop souvent, de la violence physique ou verbale est générée par des situations tendues en classe. Nickerson et Martens (2008) ont noté, dans une de leurs études, que la fréquence des agressions physiques et verbales envers les enseignants a augmenté de façon notable au cours des dernières années. En quête d'appui et de soutien, les enseignants se tournent entre autres vers les directeurs d'école qui, se voyant confier de plus en plus de tâches administratives, peinent à les supporter.

Les nouveaux enseignants vivent les mêmes difficultés que leurs collègues expérimentés, mais sont souvent moins outillés que ces derniers pour y faire face.

1.2 Difficultés chez les nouveaux enseignants

Des recherches nord-américaines et européennes traitent des difficultés les plus souvent rencontrées par les nouveaux enseignants lors de leur première année d'enseignement (Baillauquès et Breuse 1993; Louvet et Baillauquès, 1992). Leurs premières expériences les marqueront affectivement (Nault, 1993). Ces difficultés vécues par les novices sont principalement axées sur la discipline, la motivation et l'évaluation du travail des élèves, la gestion de classe, les relations avec les parents, le manque de matériel disponible et enfin sur les nombreuses responsabilités de la profession. Nous avons regroupé les sources de difficultés en trois catégories, selon les besoins des novices qui sous-tendent ces difficultés.

1.2.1 *Besoins spécifiques des nouveaux enseignants*

D'un point de vue professionnel, le nouvel enseignant doit pouvoir connaître la culture professionnelle de son école, ses politiques et codes de vie. À cet effet, Martineau et Presseau (2003) mentionnent que le processus d'accueil dans lequel toutes les informations relatives à l'organisation de l'école devraient être transmises aux débutants est loin d'être formalisé ou planifié. Cette situation peut contraindre les nouveaux enseignants à l'isolement. L'absence de mesures d'accueil de la part du milieu scolaire, des collègues en particulier ou de la direction peut être une source de stress chez les novices (Baillauquès et Breuse, 1993).

Également, l'attribution des postes à la limite de la rentrée scolaire ainsi que la précarité d'emploi sans contrats à long terme peuvent être des sources d'angoisse et de stress de la part des nouveaux (Baillauquès et Breuse, 1993). Ils se demandent alors s'ils sont des enseignants à part entière, des numéros sur des listes de rappel ou des bouche-trous (Mukamurera et Gingras, 2005).

D'un point de vue pédagogique, le novice peut avoir besoin de soutien dans l'organisation de sa classe. Il a besoin de connaître les ressources matérielles et didactiques mises à sa disposition. Martineau et Presseau (2003) relèvent d'ailleurs que les directions d'école ont noté que les novices éprouvent souvent de la difficulté à planifier et à préparer adéquatement leurs cours, malgré la présence des ressources didactiques. De plus, leurs connaissances pédagogiques seraient souvent déficientes par rapport aux différents programmes scolaires (Martineau et Presseau 2003).

Le nouvel enseignant doit donc développer et maîtriser toutes les différentes habiletés et les compétences pédagogiques, selon les normes du MELS et se les approprier en très peu de temps même s'il a eu l'occasion de les expérimenter lors de ses différents stages. Selon Hensley (2002), les mêmes fonctions sont accordées aux enseignants débutants qu'à ceux expérimentés et les directions d'école s'attendent souvent aux mêmes résultats de la part des deux groupes. Cette situation est, selon lui, incompréhensible et inadmissible. Mihans (2008) ajoute que cette situation est inquiétante et qu'elle devrait être équitable pour tous les novices, peu importe leur profession. En effet, dans d'autres professions telles qu'en médecine ou en droit, les

novices profitent de l'expérience d'un mentor ou d'une personne d'expérience afin de les guider dans les débuts de leur pratique, tout en bénéficiant d'un allègement de leur tâche. Lamarre (2003) ajoute que les enseignants, en particulier les novices, peuvent éprouver de l'angoisse et la crainte de l'inconnu devant la complexité de la tâche, qui doit être assumée en peu de temps.

Le nouvel enseignant peut également éprouver de la difficulté dans sa gestion de classe, en particulier sur le plan de la discipline. Martin et Baldwin (1996) avancent que 83 % des nouveaux enseignants vivent des problèmes de gestion de classe. Johnson (1993) est du même avis et ajoute que la gestion de classe représente la principale préoccupation des enseignants au début de leur carrière. Duchesne et Kane (2010) ont aussi constaté que la gestion de classe était l'une des difficultés les plus marquantes chez les novices, étant plus complexe que ce à quoi ils s'étaient attendus. Martineau, Gauthier et Desbiens (1999) ainsi que Chouinard (1999) notent que la gestion de classe aurait une influence considérable sur la qualité de l'enseignement de même que sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Par contre, les stratégies des enseignants ne s'équivalent pas toutes. Ainsi, certaines pratiques de gestion de classe peuvent nuire à l'apprentissage des élèves, et d'autres la favorisent. Pour appuyer cette affirmation, Chouinard (1999) précise que le manque d'habiletés des nouveaux enseignants à gérer leur classe peut entraîner une perte de contrôle qui engendre des problèmes de discipline. Le nouvel enseignant, n'ayant pas encore assez développé différentes habiletés et élaboré certaines stratégies de résolution de problèmes, voit sa gestion de la discipline éprouvée par sa maîtrise ou non des situations difficiles. Souvent, l'image que les enseignants ont d'eux-

mêmes et de leur pratique peut varier et certains éprouvent des difficultés à percevoir leur rôle auprès des élèves. Plusieurs veulent être des pères, mères, copains, pour leurs élèves et agissent comme tel, ce qui pourrait créer de la confusion quant à leur statut d'enseignant et à leur niveau d'égalité par rapport aux élèves (Kagan, 1992).

De plus, les sources les plus fréquentes de difficultés sont reliées à la prise en charge des classes les plus difficiles et les moins désirables (Lamarre, 2003). Les enseignants d'expérience qui sont déjà en poste ne prennent pas toujours les tâches les plus ardues, les laissant aux novices qui peuvent éprouver des difficultés parce qu'ils n'ont pas encore assez développé leurs propres compétences pour faire face aux situations problématiques (Mukamurera, 2006).

Enfin, le nouvel enseignant peut éprouver des besoins d'ordre personnel, tels que le désir d'encouragement ou d'un soutien émotif. Une relation d'aide ou de support, de type mentorat, pourrait donc faciliter leur insertion professionnelle et combler ces besoins. Gold, (2003) note d'ailleurs que l'application du programme de mentorat s'est avérée avoir un impact positif dans la rétention des enseignants, selon différentes études faites aux États-Unis telles que celles de Smith et d'Ingersoll (2004) entre autres. Il cite qu'Odell (1992) avait constaté que le pourcentage d'abandon des nouveaux enseignants avait chuté de 16 % chez ceux qui avaient reçu un accompagnement de type mentorat. Ceux qui n'en avaient pas bénéficié voyaient leur taux d'abandon grimper au double de ce pourcentage. Martineau et Bergevin (2007) notent que 10 mentorés sur 12 sont « à la fois tout à fait d'accord et d'accord pour affirmer que leur participation au programme

de mentorat a eu un impact sur leur enseignement » (p. 4). De leur côté, 10 sur 12 mentors affirment dans cette même recherche (Martineau et Bergevin, 2007) « qu'ils sont tout à fait d'accord et d'accord pour dire que leur participation au programme de mentorat leur a permis de réfléchir sur leur pratique enseignante » (p. 4).

En résumé, si les besoins d'ordre pédagogique, professionnel et de soutien personnel des nouveaux enseignants ne sont pas suffisamment comblés au début de leur pratique, plusieurs conséquences fâcheuses pourraient découler de cette situation, ce qui amène Halford (cité dans Hensley (2002, p.3), à surnommer l'éducation de « profession qui dévore ses jeunes ».

1.3 Conséquences pour les nouveaux enseignants

Toutes ces réalités énumérées précédemment amènent des conséquences fâcheuses sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. En effet, Thibeault (1994) affirme que si les problèmes des débutants ne sont pas reconnus, il peut en résulter des difficultés physiques et psychologiques comme l'insomnie, les cauchemars, la dépression. Le stress apparaît souvent chez les enseignants comme un facteur nuisant à la productivité. Cela se traduit par de la confusion, de l'agressivité et par la diminution des renforcements positifs offerts aux élèves (Cossette, 1999). Les débutants sont plus susceptibles d'en subir les effets, étant donné qu'ils n'ont pas encore développé toutes les stratégies pour faire face aux difficultés rencontrées en salle de classe. Cossette (1999) avance que le couronnement de ces problèmes peut engendrer l'abandon de la carrière par les nouveaux enseignants.

1.4 Abandon chez les nouveaux enseignants

Les premières années exercées dans la profession enseignante ont souvent une influence considérable sur la poursuite ou non dans cette carrière. Des débuts difficiles peuvent amener le nouvel enseignant à abandonner sa pratique (Martineau et Presseau 2003; Odell et Ferraro, 1992). Plusieurs études internationales ont été effectuées sur la persévérance des nouveaux enseignants dans la profession. Selon Guillemette (2006), les statistiques sur le décrochage des enseignants semblent être peu nombreuses au Québec. Par contre, il constate qu'aux États-Unis, 20 % des enseignants abandonnent leur profession dans les trois premières années et que 33 % la quittent après cinq ans. De leur côté, Boreen, Johnson, Niday et Potts (2000) ont constaté que le pourcentage d'abandon était de 40 % après trois ans et de presque 50 % après cinq ans d'enseignement. Parmi les enseignants débutants, 43 % d'entre eux avaient songé abandonner leur pratique à moins de cinq ans d'exercice (Mukamurera, 2006).

Une étude de Curtis (2005) démontre d'ailleurs que les enseignants qui abandonnent leur pratique sont souvent les plus prometteurs et talentueux, encore jeunes, mais qui travaillent dans des conditions difficiles. La rétention de la relève revêt alors toute son importance, car selon Statistiques Canada (2003), 64 % des hommes et 63 % des femmes oeuvrant dans la profession enseignante avaient plus de 40 ans en 1999. Ainsi, ils seront nombreux à partir à la retraite et à créer des besoins dans ce domaine. De plus, c'est dans cette profession que le taux de départ à la retraite était le plus élevé

en 2003. L'âge moyen des employés dans ce secteur était le plus avancé de toutes les autres branches d'activités (Statistiques Canada, 2003).

Hensley (2002) amène l'idée que si le but des administrateurs scolaires est de retenir les débutants prometteurs dans les écoles, elles devraient les intégrer dans un milieu où règnent la croissance, l'estime de soi et un soutien approprié.

1.5 Questions et objectifs de recherche

Cette problématique suscite de nombreux questionnements sur l'existence de types de soutien, tel le mentorat, dans les programmes d'insertion professionnelle des différentes commissions scolaires. L'abandon d'enseignants potentiellement prometteurs semble contester l'efficacité de certaines mesures mises en place par les commissions scolaires visant à faciliter l'entrée des nouveaux enseignants dans la profession. Le passage de la formation des maîtres à celui d'enseignant serait-il facilité par l'accompagnement d'un mentor? Les programmes de la formation des maîtres insistent-ils suffisamment sur la gestion de classe et sur le développement de stratégies si utiles aux enseignants qui débutent? Ainsi, notre recherche-action se penchera sur les questions de recherche et objectifs suivants :

1.5.1 Questions

En quoi le mentorat peut-il aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe?

Comment le mentorat peut-il bonifier le niveau de maîtrise attendu par le MELS en gestion de classe, au terme de la formation initiale des enseignants en insertion professionnelle ?

1.5.2 Objectifs

Vérifier comment le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu par le MELS en gestion de classe, chez des enseignants en insertion professionnelle à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous traiterons de différents concepts reliés à l'accompagnement des nouveaux enseignants. Tout d'abord, il sera question de l'insertion professionnelle. Ensuite, nous donnerons des précisions sur les concepts de compétence et de gestion de classe. Enfin, nous traiterons de l'accompagnement des enseignants de type mentorat.

2.1 L'insertion professionnelle

L'entrée dans la profession enseignante a fait l'objet de plusieurs études, pour la plupart américaines, puis, elles se sont étendues en Europe et au Canada (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2001; Bartlett, Johnson, Lopez, Sugarman, Wilson, 2005; Nault et Fijalkow, 1999). Tout d'abord, définissons l'insertion professionnelle.

L'insertion professionnelle est définie en grande majorité par les chercheurs comme la période de transition entre la formation des maîtres et la formation continue (Gohier et al., 2001; Bartlett et al., 2005). Hensley (2002) poursuit dans cette même lignée en ajoutant que l'insertion professionnelle conduit également à l'acquisition de nouvelles connaissances. Nault et Fijalkow (1999) précisent en affirmant que l'insertion professionnelle est également cette période durant laquelle le novice développe les compétences nécessaires au début de sa profession, mais aussi durant laquelle il

intériorise la culture professionnelle de son milieu de travail. Nault et Fijalkow (2002) associent également cette période à « la trajectoire empruntée par le nouvel enseignant qui le conduit à devenir membre d'un corps professionnel » (p.18). Martineau et Vallerand (2005) parlent de l'expérience de vie au travail qui demande un processus d'adaptation et d'évolution chez le novice et qui se produit lors de ses débuts dans la profession.

2.2 Durée de l'insertion professionnelle

L'étendue de la période d'insertion professionnelle est assez variable. Gohier et al. (2001) stipulent qu'elle prend fin lorsque le nouvel enseignant peut fonctionner pleinement et efficacement dans le système scolaire, qu'il a atteint un certain niveau de confiance et de compétence, qu'il se sent davantage préoccupé par l'amélioration de sa pratique et par l'augmentation de son répertoire de stratégies d'enseignement. Baillauquès et Breuse (1993) poursuivent dans la même veine, et ajoutent que l'insertion professionnelle prend fin quand le novice prend conscience de sa place et de son rôle professionnel dans la société. Il s'intègre alors socialement et se questionne sur le sens de son travail et sur celui de son identité professionnelle.

À l'instar de ces chercheurs, d'autres se sont aussi penchés sur la durée de l'insertion professionnelle. Selon Vonk et Schras (1987, cités dans Nault, 1993), celle-ci peut s'échelonner sur une période de sept ans. Baillauquès et Breuse (1993) parlent d'une période d'un an à cinq ans, tandis que Casterter et Young (1996) estiment qu'elle varie d'une demi-journée à trois ans. Ils précisent cependant que cette période d'une

demi-journée soit exceptionnelle, la règle générale semble être d'une moyenne de cinq ans.

Certains facteurs peuvent toutefois influencer la durée de cette période de transition (Castetter et Young, 1996) : la personnalité de l'enseignant, ses expériences de travail ou personnelles ainsi que le contexte scolaire. Certaines crises peuvent être vécues en lien avec ces nouvelles expériences (Baillauquès et Breuse, 1993). Les étapes de développement de l'insertion professionnelle des enseignants prennent tout leur sens.

2.3 Étapes de développement de l'insertion professionnelle

Plusieurs recherches traitent de différentes étapes du déroulement de l'insertion professionnelle (Huberman, 1991; Nault, 1998 p.189; Lamarre, 2003). Presque toutes mentionnent qu'elles sont au nombre de trois et même si les termes utilisés ne sont pas identiques, leurs sens se rejoignent. Nous utiliserons les termes décrits par Lamarre (2003), car ils résument assez précisément les étapes de développement de l'insertion professionnelle, et ont été répétées par d'autres auteurs : la survie, la découverte et la consolidation pédagogique.

L'étape de la survie s'explique comme celle durant laquelle l'enseignant débutant est confronté à la réalité de l'action. Il est maintenant seul à bord, responsable des actes professionnels qu'il pose. Il doit développer des stratégies pour arriver à ses fins et est confronté à des élèves indisciplinés et souvent peu motivés (Kagan, 1992). Il passe par toute une gamme d'émotions, passant de l'anxiété à l'isolement, à la frustration, au doute, à la déception. Certains débutants sont désillusionnés et ont le

sentiment de perdre le contrôle de leur classe. Les novices sont conscients qu'ils doivent bien paraître pour être estimés de la direction qui les a embauchés. Ils adoptent alors une attitude plus autoritaire et remettent leur efficacité en question (Johnson, 1994). Ils prennent pour modèle un enseignant d'expérience et adoptent certaines approches moins actuelles, souvent celles dont ils ont été témoins enfants. Plusieurs deviennent graduellement plus punitifs et moins empathiques et permissifs. Ils planifient des activités qui favorisent davantage la discipline que l'apprentissage (Johnson, 1994). Ils apprendront par essais et erreurs, par imitation. Lamarre (2003) avance que c'est à ce stade que les novices ressentent l'écart qui existe entre la réalité quotidienne et leurs idéaux. Parfois, la relation avec les collègues et leur absence de soutien ne sont pas tout à fait celles qu'ils avaient prévues (Lamarre, 2003).

L'étape suivante, celle de la découverte, se décrit comme une phase d'excitation, d'euphorie durant laquelle le novice poursuit ses apprentissages dans ses premières tâches d'enseignement. Il ressent la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son matériel, une liberté d'action, contrairement à ce qu'il a pu vivre en stage et au tout début d'un premier contrat. Il tente de nouvelles expériences et explore le contenu des programmes (Lamarre, 2003). Le débutant entretient des images romantiques des élèves, de l'enseignement, il croit que ses élèves pourraient avoir les mêmes préférences et styles d'apprentissage que lui à son âge (Brophy, 1988). Il a tendance à appliquer les connaissances théoriques qu'il a acquises en formation et à préparer des activités nombreuses et variées afin de motiver ses élèves (Kagan, 1992). Les préoccupations du novice sont alors de favoriser l'apprentissage et ses contenus, en

oubliant parfois la capacité d'apprentissage de ses élèves. Il consacre alors peu de temps à mettre en place un système cohérent de gestion de classe (Reynolds, 1992).

Huberman (1991) précise que les étapes de survie et de découverte sont souvent vécues parallèlement par les novices, la seconde permettant de mieux soutenir la première. Ce chercheur jumelle ces deux étapes en une seule qu'il nomme la phase d'exploration. Ces étapes débouchent sur une autre reliée aux débuts dans la carrière d'enseignant : celle de la consolidation pédagogique.

La dernière étape du processus d'insertion professionnelle est celle de la consolidation pédagogique (Lamarre, 2003). Celle-ci peut survenir lorsque le nouvel enseignant vient tout juste d'obtenir une nomination officielle. Il commence alors à ressentir qu'il appartient désormais à un groupe de professionnels, à construire ses compétences au gré de ses expériences, à s'affirmer davantage devant les enseignants d'expérience. C'est durant cette étape que se construisent des sentiments de compétence et de confiance en soi.

Nous ne pourrions terminer cette section sans mentionner Katz (1972) qui ajoute deux autres étapes, soient le regain et la maturité (traduction libre de *Renewal and Maturity*, p. 53). Concernant le regain, Kratz précise que parfois, après les trois ou quatre premières années d'enseignement, l'enseignant se lasse de faire les choses de la même façon. Il s'ouvre alors au perfectionnement et souhaite vivre des séminaires, des ateliers de développement professionnel (Katz, 1972). Il échange des idées avec d'autres professionnels de l'enseignement.

Enfin, la maturité amène au novice son lot de questions plus existentielles telles que « quelle est la signification d'apprendre et de grandir? » ou « quelles sont mes racines pédagogiques? » (Kratz, 1972). Même si le nouvel enseignant s'est peut-être déjà posé ces questions, elles sont plus fréquentes et approfondies lors de cette étape. Cela peut survenir après quatre ou cinq ans d'enseignement.

Lamarre (2003) souligne que toutes ces étapes ne correspondent pas seulement à la première année, mais aux premières années de la carrière d'un novice et ne sont pas vécues de la même façon par tous les nouveaux enseignants. Elle note aussi que les chercheurs ne tracent pas l'expérience de l'insertion professionnelle des enseignants en ligne droite, même si un certain profil semblable se dessine entre les novices, en l'occurrence les différentes étapes d'insertion.

Voici un tableau résumant ces étapes de développement, en utilisant la terminologie de Lamarre (2003) et les périodes de durée approximatives de ces étapes :

Tableau 1: Étapes de l'insertion professionnelle de Lamarre (2003)

Étapes	Caractéristiques	Durée
Survie	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontation à la réalité • Essais et erreurs • Déception possible 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 0 et 2 ans
Découverte	<ul style="list-style-type: none"> • Phase d'excitation et d'euphorie • Première tâche d'enseignement • Nouvelles expériences 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 0 et 3 ans
Consolidation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Construction des compétences • Confiance en soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 3 et 5 ans

Étapes	Caractéristiques	Durée
	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de l'identité professionnelle 	

L'insertion professionnelle des enseignants a subi de nombreux changements au cours des dernières années au Québec (MEQ, 1992). Les étapes de développement de l'insertion professionnelle ont été en partie affectées et modelées par ces transformations.

2.4 Historique de l'insertion professionnelle

Les programmes d'insertion professionnelle se sont transformés depuis les dernières années au Québec. Avant la venue des nouvelles politiques en matière d'insertion professionnelle des enseignants novices établies par le Ministère de l'Éducation, le nouvel enseignant débutait par un stage probatoire (MEQ, 1994). Lorsque la formation des maîtres était terminée, les nouveaux diplômés obtenaient un permis temporaire d'enseigner qui était en vigueur pour une période de cinq ans. Par la suite, un brevet permanent d'enseignement était octroyé lorsque l'enseignant avait obtenu un contrat de deux ans d'enseignement (MEQ, 1994). Cette situation comportait certaines lacunes, car les nouveaux enseignants n'avaient pas toujours l'aide professionnelle dont ils avaient besoin en début de carrière. De plus, les compétences des nouveaux enseignants n'étaient pas toujours évaluées de façon satisfaisante, à cause de leur précarité d'emploi et des nombreux changements d'école qu'ils subissaient, rendant les suivis plus difficiles (Lamarre, 2003).

C'est pour ces raisons que les procédures d'évaluation ont été modifiées afin d'améliorer cette situation. Depuis 1994, les nouveaux programmes de formation initiale comprennent 700 heures de stage étalées sur les quatre ans de formation. L'université devient alors responsable de décerner le brevet permanent d'enseigner. Même si les compétences professionnelles des nouveaux enseignants nécessitent d'être consolidées, les novices peuvent devenir titulaires du brevet qui leur permet d'enseigner dans des établissements reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec (Lamarre, 2003).

Les quatre années de formation sont donc très pertinentes, mais en particulier la dernière, car elle permet une meilleure intégration des nouveaux enseignants dans leur future profession. Selon Lamarre (2003), cette quatrième année de formation remplace le système probatoire aboli et voit à fournir une intégration plus efficace des novices dans la profession enseignante. Elle peut donc être définie comme une période de préinsertion professionnelle pour les futurs diplômés étant donné que le dernier stage s'étale sur une assez longue période (dix semaines) et qu'il demande une prise en charge complète et un lot de responsabilités appréciables.

La réforme de la formation des maîtres accorde une importance particulière à la formation pratique et à un encadrement plus rigoureux des stages d'enseignement. Ceux-ci sont mis en place, en partenariat avec l'université, le milieu scolaire et la commission scolaire. Au terme de leur formation, les nouveaux enseignants embauchés par une commission scolaire, peuvent souvent bénéficier d'un programme d'insertion professionnelle.

2.5 Composantes d'un programme d'insertion professionnelle

Même si certaines commissions scolaires se sont dotées de programmes d'insertion professionnelle, encore très peu disposent de programmes formels (Nault, 1993; Martineau et Bergevin, 2007 ; Baillauquès et Breuse, 1993). Par conséquent, plusieurs chercheurs se sont intéressés au développement de ces programmes d'insertion, ainsi qu'à leurs composantes.

Sterling, Horn et Wong (2001) ont compilé huit composantes essentielles à un programme d'insertion professionnelle efficace :

- Tâche allégée pour les débutants
- Orientation pour réduire les problèmes d'adaptation
- Évaluation formative pour évaluer les forces et les faiblesses des novices
- Temps de libération pour observer des enseignants d'expérience
- Suivi durant la seconde année d'insertion
- Responsabilités partagées entre enseignants d'expérience et novices
- Engagement financier pour soutenir les libérations
- Modelage et accompagnement d'un mentor

Quelques précisions et explications suivent l'énumération de ces composantes.

Nault (1993) mentionne que les directions d'école attribuent souvent les tâches les plus difficiles aux nouveaux enseignants, étant donné que les enseignants d'expérience ont souvent le privilège de choisir à cause de leur ancienneté : les classes plus difficiles sont moins attirantes pour les enseignants déjà en place dans l'école. Par le fait même, celles-ci sont offertes aux nouveaux qui arrivent et qui ne connaissent pas la clientèle en question. Sterling et al. (2001) ajoutent que la situation idéale serait que le

nouvel enseignant puisse bénéficier d'un arrangement à ses conditions de travail, ce qui n'est souvent pas le cas : réduction du nombre d'élèves et de ceux considérés comme difficiles, minimiser sa participation aux comités, avoir des classes bien équipées de matériel d'appoint.

Quant à l'orientation des nouveaux enseignants dans leur milieu, elle vise à réduire certains problèmes d'adaptation. Sterling et al. (2001) parlent d'intégration au milieu ainsi qu'au curriculum. Selon Arends et Rigazio-DiGillio (2000), cette composante devrait être mise en place avant l'arrivée du nouvel enseignant dans l'école. Elle vise à donner des informations relatives au programme, à la culture professionnelle de l'école, à ses règles et devrait être d'un laps de temps d'au moins une semaine. De plus, Lemke (1994) note que l'évaluation formative des nouveaux enseignants peut aider à améliorer leur pratique, car il permet de réfléchir à leurs forces, ainsi qu'à leurs faiblesses.

Trois autres composantes au programme d'insertion professionnelle peuvent s'avérer importantes : les temps de libération, les suivis, ainsi que la collaboration entre les enseignants expérimentés et les novices. Arends et Rigazio-DiGillio (2000) considèrent que les temps de libération sont nécessaires aux novices, afin qu'ils puissent prendre le temps d'observer les experts, de modeler leurs leçons, d'assister à des séminaires. Pour ce qui est des suivis, Wong (2001) soutient que ceux-ci s'imposent auprès des nouveaux enseignants, durant la première et la seconde année d'insertion. La direction doit prévoir des moments de rencontres avec les novices, afin de faire une

rétrospective de leurs apprentissages et du développement de leurs compétences. Les organisations scolaires pourraient en retirer de nombreux bénéfices en ayant une vision développementale et en formant un personnel compétent et qualifié, accompagné par des enseignants chevronnés (Wong, 2001). Enfin, Lemke (1994) affirme que la collaboration et les responsabilités partagées entre les nouveaux et les experts peuvent contribuer à réduire le sentiment d'isolement souvent éprouvé par les novices.

L'engagement financier de la part des commissions scolaires est aussi un aspect très important à considérer afin d'avoir un programme d'insertion professionnelle efficace. Lamontagne, Arsenault et Marzouk (2008) mentionnent que l'implication financière des écoles ou de la commission scolaire est toujours un problème lorsque vient le temps d'organiser des ateliers ou des libérations. Dans son Livre blanc, l'Ordre des enseignants de l'Ontario (2004) avance que les processus d'embauche et de formation d'un novice coûtent environ 4 400 \$ au système éducatif. L'Ordre soutient également qu'un programme d'insertion professionnelle de deux ans coûterait environ 4000 \$ par enseignant débutant. Lamontagne et al. (2008) s'interrogent sur certaines décisions prises par les commissions scolaires qui coupent dans les programmes d'insertion, alors qu'elles devraient plutôt les considérer comme un investissement. Ces auteurs avancent que ces programmes pourraient servir de prévention au décrochage potentiel d'enseignants.

Enfin, le modelage et l'accompagnement d'un mentor devrait aussi faire partie d'un programme d'insertion professionnelle. Selon Odell et Ferraro (1992), le mentorat

peut contribuer à la rétention des nouveaux enseignants ainsi qu'au développement de leur efficacité. Le modelage, qui consiste à observer un enseignant d'expérience et à réfléchir sur ses stratégies, est un aspect à privilégier dans ce type de soutien. En résumé, toutes ces composantes d'un programme d'insertion professionnelle peuvent aider à accroître l'efficacité des nouveaux enseignants et à développer leurs compétences (Lemke, 1994). Mais, qu'est-ce qu'une compétence ? Quelles compétences professionnelles doivent être développées par les enseignants au cours de leur carrière?

2.1 Concept de compétence

Depuis les dernières années, le concept de compétence est devenu de plus en plus populaire dans tous les milieux, tant professionnels que scolaires. Nous tenterons tout d'abord de définir de façon générale ce concept. Par la suite, nous traiterons des compétences professionnelles, puis de celles que doivent développer les enseignants.

2.2 Définition générale de compétence

Le concept de compétence n'est pas récent. Il a pris de plus en plus d'importance au cours des années 1970, pour culminer dans les années 1990 (Lambiel, 2003). Depuis quelques années, les entreprises déploient des efforts pour développer les compétences de leurs employés : centres d'apprentissage, formation continue, recyclage, etc. Aujourd'hui, les administrateurs ne demandent plus seulement d'exécuter le travail prescrit, il faut aller au-delà. La pression est forte pour faire évoluer les compétences et mettre l'accent sur les résultats attendus. Les compétences remplacent peu à peu les qualifications qui sont davantage reliées à la formation et représentées par les diplômes

ou les certificats. Lambiel (2003) affirme que les compétences ne sont pas palpables et que la formation doit s'enrichir par la construction des compétences au cours de la vie professionnelle. Elles sont un atout supplémentaire à faire valoir sur le marché du travail.

Cette évolution dans le domaine des compétences, amorcée depuis quelques années dans les milieux de travail en général, a aussi rejoint le milieu scolaire. En effet, l'enseignant préparait autrefois des leçons en développant des objectifs précis à atteindre. Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004) notent que les programmes scolaires ont morcelé leurs contenus en maints objectifs, ce qui permet à l'école de préparer leurs élèves à une forme de travail sans liens évidents entre eux. Ces auteurs ont comparé les objectifs à une forme de travail à la chaîne, exécuté de façon isolée, ignorant ce que réalisent les autres travailleurs et la signification globale de toutes ces tâches. Dans les classes, les enseignants planifiaient leurs activités selon une logique influencée par une pédagogie par objectifs. L'école effectuait des apprentissages séquentiels, sans vraiment les relier à des faits vécus (Jonnaert et al. 2004). L'importance de relier les apprentissages aux compétences est venue vers la fin des années 1980.

Selon le MEQ (2001), ce concept attire l'attention et ses définitions, bien que nombreuses, contiennent une variété de dimensions qui peuvent s'appuyer sur des théories différentes. Par conséquent, il n'existe pas une seule acceptation de ce terme, variant selon son interlocuteur, les différents points de vue ou l'utilisation de la notion

comme telle (MEQ, 2001). Toutefois, plusieurs auteurs, tels que Chenu (2005), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001) s'entendent pour dire qu'une compétence constitue un système de savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) qui aboutissent à une performance en situation réelle de travail en milieu professionnel et qui est mobilisée dans plusieurs contextes. Pour Perrenoud (1997b) la compétence est comme un « savoir-mobiliser », qui n'est pas un savoir de plus, mais cette capacité de mobiliser un ensemble de ressources cognitives. Ainsi donc, la compétence survient lorsque l'individu applique un jugement et choisit des savoirs adaptés aux situations vécues. Il sait modifier ses stratégies selon les différents contextes. L'apprentissage par compétences amène donc l'individu à se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des savoir-faire ou des habiletés à maîtriser (MEQ, 2001). Étant donné qu'il est difficile d'enseigner des compétences, mais simplement de créer des conditions pour favoriser leur croissance, d'autres apprentissages se font avec l'expérience. Une de ces conditions est de développer la pratique réflexive (Perrenoud, 1998a).

En effet, la pratique réflexive, que Perrenoud (1998b) définit comme cette habileté à réfléchir sur les situations vécues, les objectifs, les moyens, l'état des lieux et l'évolution prévisible, permet de réfléchir sur ce que l'individu peut faire, ce qu'il faut faire, sur la meilleure tactique à prendre. Ainsi donc, les compétences s'acquièrent aussi par une pratique réflexive, dans des situations qui exploitent les savoirs, les transposent, les combinent et qui inventent des stratégies originales à partir des ressources.

L'individu réflexif part des savoirs et va au-delà de ces derniers pour agir mieux (Perrenoud, 1998b).

2.3 Compétences professionnelles

Toute compétence se déploie en contexte professionnel réel. En effet, selon le MEQ (2001), toute action ou toute pensée ne saurait exister sans la situer en contexte. Celui-ci peut se rapprocher d'une situation professionnelle réelle et utiliser ce critère pour distinguer les compétences des habiletés. La principale différence entre une habileté et une compétence est que l'habileté requiert un savoir-faire pour lequel un certain nombre de variables sont présentes. Pour ce qui est de la compétence, elle œuvre dans une action contextualisée avec des contraintes réelles. Les savoir-faire (ou habiletés) sont donc exercés en contexte contrôlé et plus ou moins artificiel (MEQ, 2001).

La personne compétente doit faire appel à des ressources et les mobilise dans l'action (MEQ, 2001). Ces ressources peuvent être des savoirs, mais aussi des ressources extérieures tels que des collègues, des personnes-ressources, un réseau de pairs, une banque de données, etc. Cette affirmation est particulièrement pertinente en regard de la profession enseignante.

2.4 Compétences professionnelles des enseignants

En 2001, le MEQ a publié un profil de compétences sur lequel doivent s'appuyer les programmes de formation des maîtres, tant aux niveaux primaire que

secondaire. Ces compétences sont au nombre de 12 et sont regroupées en quatre catégories : fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire ainsi qu'identité professionnelle. Le tableau 2 les regroupe.

Tableau 2: Compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001)

Fondements
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
Acte d'enseigner
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement/apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
Contexte social et scolaire
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Fondements
Identité professionnelle
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

Tel qu'indiqué précédemment, les compétences ne peuvent être directement enseignées, mais plutôt développées en mettant en place des conditions propices (Perrenoud, 1998b). Les enseignants sont donc interpellés quant à leur degré de maîtrise et le développement de chacune d'entre elles.

La sixième compétence, qui est de planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe, est directement reliée à la gestion de classe. Mais qu'en est-il de ses caractéristiques et de ses particularités?

2.5 Concept de la gestion de classe : définition et évolution

La gestion de classe, ainsi que ses principales composantes, a beaucoup évolué au cours des dernières années. Tout d'abord, nous définirons ce concept selon ses préceptes d'autrefois. Par la suite, la gestion de classe sera définie de façon plus actuelle et enfin, plus précisément au Québec.

Selon Martineau et al. (1999), la gestion de classe représente un concept assez nouveau puisque ses débuts sont situés vers les années 1970. Toutefois, les préoccupations sur la gestion remontent en Europe au XVII^e siècle, au moment où naît la pédagogie. À ce moment, les ouvrages parlaient d'une pratique d'ordre qui visait à

contrer toute forme d'indiscipline dans la classe (Martineau et al. 1999). À l'instar de Martineau et al.(1999), Nault et Fijalkow (1999) notent qu'au départ, le concept de gestion de classe était aussi relié à l'ordre et à la discipline. Des allusions sont aussi retrouvées chez de grands pédagogues, tels que Célestin Freinet, qui affirmait que le souci de la discipline est contraire à la perfection dans l'organisation du travail et des apprentissages des élèves (Martineau et al. 1999). Doyle (1986), qui est une référence en la matière, note que la gestion de classe se réfère à un ensemble de règles mis en place pour développer un environnement propice à l'apprentissage ainsi qu'à l'enseignement. Ainsi, les pratiques de la gestion de classe touchent à l'aménagement de la classe, à l'utilisation de l'espace et du temps, à la gestion du matériel sous toutes ses formes. La gestion du groupe d'élèves, de l'établissement des règles de classe ainsi que des interventions préconisées par l'enseignant est aussi incluse dans cette définition. Ce concept se réfère donc à tout ce qui touche à la planification et à l'organisation des situations d'apprentissage et d'enseignement (Nault et Fijalkow, 1999).

2.6 Définition du concept de gestion de classe aujourd'hui

Aujourd'hui, différents sens sont attribués au concept de gestion de classe. Nault et Fijalkow (1999) parlent d'un ensemble d'actes réfléchis et consécutifs produits par les enseignants, afin d'établir un climat de classe agréable et un environnement favorable à l'apprentissage. Plus récemment, Archambault et Chouinard (2009) proposent une définition renouvelée de ce concept, affirmant son évolution depuis le renouveau pédagogique vécu au Québec au début des années 2000 : « ... ensemble de

pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (p.15). Cette définition ne se limite pas seulement à la discipline et à l'ordre comme tels. Elle tend à favoriser le développement de l'ensemble des compétences des élèves, responsabilisant tous les enseignants oeuvrant dans le même cycle (1^{er}, 2^e ou 3^e cycles). Ce concept se réfère donc, d'une part, à tout ce qui touche à la planification et à l'organisation des activités de groupe, et d'autre part, à la régulation des rapports sociaux à l'intérieur du groupe, les pratiques éducatives représentant des actions prises avec les élèves (Archambault et Chouinard, 2009). Ils expliquent également que d'autres compétences attendues de la part des nouveaux enseignants peuvent être des précurseurs à une bonne gestion. Entre autres, la troisième compétence (MEQ, 2001) stipule que les enseignants doivent « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (p. 85). Selon Archambault et Chouinard (2009), cette compétence est annonciatrice d'une bonne gestion de classe. En effet, si les enseignants réussissent à bien planifier et à faire vivre des situations d'apprentissage significatives à leurs élèves, ceux-ci seront davantage motivés, s'investiront davantage dans la tâche. Il est à supposer que les élèves manifesteront moins de problèmes de comportement.

2.7 Évolution du concept de gestion de classe au Québec

Au Québec, le concept de gestion de classe a beaucoup évolué au cours des dernières années. Selon Archambault et Chouinard (2003), la réforme instaurée vers la fin des années 1990 a provoqué des changements majeurs dans le monde de l'éducation au Québec. La loi sur l'instruction publique a été révisée, donnant ainsi plus de pouvoir et d'autonomie aux écoles. Cette réforme visait la réussite de tous les élèves, en tenant compte des différences entre chacun, appuyant ainsi un style de gestion de classe selon cette philosophie. Selon Nault et Fijalkow (1999), la compétence de la gestion de classe n'est considérée que depuis peu, même qu'il était tabou pour les novices d'en parler. L'enseignement formel des techniques de gestion de classe était absent des programmes de formation des maîtres jusqu'aux années 1990 au Québec. Avec tous ces changements, à cause des demandes pressantes de perfectionnement des enseignants et des administrateurs, un cours relatif à la gestion de classe est désormais obligatoire au Québec, mais est aussi reconnu dans les universités nord-américaines (Nault et Fijalkow, 1999).

2.8 Composantes de la compétence de gestion de classe

Le MEQ (2001) définit différentes composantes et caractéristiques de la gestion dans le développement de cette compétence. Le tableau 3 les présente et les explications pour chacune d'entre elles suivent.

Tableau 3: Composantes de la sixième compétence (tiré du MEQ, 2001)

Composantes	Caractéristiques
1. Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.	Planification du déroulement des actions et des interactions Initiation aux règles et aux procédures Adaptation à la planification selon les caractéristiques des élèves
2. Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.	Communication des messages de façon claire (verbaux ou non verbaux) Perception des messages contradictoires, s'il y a lieu
3. Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement en classe.	Implantation de différentes formules de participation des élèves en classe Capacité de construction des consensus ou des ententes avec les élèves
4. Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.	Reconnaissance des comportements inappropriés des élèves et les interrompre Analyse de la situation afin de déterminer s'il y a lieu d'appliquer des mesures
5. Maintenir un climat propice à l'apprentissage	Observation, analyse et évaluation des activités d'apprentissage Corriger les situations, s'il y a lieu

2.8.1 Première composante : la mise en place d'un système de fonctionnement

Les caractéristiques de la première composante comporte la planification du déroulement des actions et des interactions qui se vivent dans une salle de classe. Dans cette composante, il y a la prise de parole, la demande d'aide, la mise à la tâche, le déplacement pendant les leçons, la distribution du matériel, etc. Cette planification par l'enseignant doit être effectuée dès le début de l'année scolaire et permet d'anticiper et de prévenir les problèmes de fonctionnement qui pourraient être vécus par des élèves inattentifs (MEQ, 2001). L'enseignant doit donc initier les élèves aux règles et aux

procédures à suivre, ce qui permet d'éviter les pertes de temps, le gaspillage de temps et d'énergie pour accomplir le travail demandé de façon adéquate. Cette initiation aux règles et aux procédures demande des explications, des répétitions et du modelage de la part de l'enseignant (Doyle, 1986). L'enseignant doit également effectuer des adaptations à sa planification selon les caractéristiques du groupe et en changer certains paramètres si le besoin s'en fait sentir. En résumé, l'enseignant prépare son milieu de travail afin qu'il soit stable et prévisible, afin que les élèves puissent se sentir en sécurité et comprennent les attentes (MEQ, 2001).

2.8.2 Seconde composante : la communication des exigences

Les caractéristiques de la seconde composante comprennent la communication claire des exigences, autant de façon verbale que non verbale. L'enseignant doit être congruent dans ses exigences et percevoir les contradictions de celles-ci, s'il y a lieu (MEQ, 2001). Si cela se produit, il doit évaluer ses demandes, les reformuler et les décomposer en étapes, encourager les bonnes manifestations de la compréhension des exigences ou si cela est nécessaire, sévir le plus rapidement possible relativement à la non-conformité.

2.8.3 Troisième composante : la participation des élèves

La troisième composante traite de l'implantation de formules de participation des élèves. En effet, le régime pédagogique, issu de la réforme de l'éducation au Québec, accorde une place importante à l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie (MEQ, 2001). Cette participation peut prendre la forme d'un conseil des élèves ou d'un

conseil de coopération. Elle s'applique aussi à mettre en place des conditions d'écoute favorables à la communication et au partage, afin que les élèves développent des façons de se donner des objectifs communs. L'enseignant pourra développer la capacité des élèves à construire des consensus ou des ententes au sujet de situations de travail acceptables. Il les guidera dans la résolution de conflits, du partage des tâches et des responsabilités (MEQ, 2001). Cette composante est complémentaire à celle de la planification et de la mise en place des modes de fonctionnement dans la classe.

2.8.4 Quatrième composante : l'adoption de stratégies de prévention

La composante qui suit est celle de l'adoption de stratégies préventives des comportements inappropriés. Certains élèves résistent aux normes de la culture scolaire de leur école ou de leur classe. Ainsi, l'enseignant doit développer des stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements inadéquats, mais aussi être capable d'agir lorsque cela est nécessaire afin de les interrompre (MEQ, 2001). Il doit donc appliquer des mesures de sanction ou discuter des situations avec l'ensemble de la classe, afin de réajuster sa méthode d'encadrement.

2.8.5 Cinquième composante : maintien d'un climat propice à l'apprentissage

Nault (1998) précise qu'un climat propice est le résultat d'un ensemble d'actions du déroulement des activités, maximisant l'implication des élèves dans leurs apprentissages. L'enseignant doit donc mobiliser des habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation des activités en cours pour les rendre conformes au programme. Il doit

corriger la situation si cela est nécessaire afin de maintenir le groupe-classe alerte (MEQ, 2001).

En terminant, il serait pertinent d'ajouter que le MEQ (2001) offre des balises concernant le niveau de maîtrise attendu de la part des finissants à la formation des maîtres, quant au développement de leur compétence en gestion de classe. Il estime qu'au terme de la formation initiale, l'étudiant ou l'étudiante devrait être en mesure :

- de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe;
- de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe;
- d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir;
- de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.

(MEQ, 2001, p. 101)

Le développement de la compétence en gestion de classe ne se fait pas en vase clos. Plusieurs autres dimensions de la tâche enseignante sont une prémisses à son organisation et à son évolution (Nault, 1998). Nous verrons dans la prochaine section ce que des auteurs ont offert comme précisions à cet effet.

2.9 Dimensions ajoutées au concept de gestion de classe

Archambault et Chouinard (2009), Nault (1998), Nault et Fijalkow (1999) ont souligné diverses dimensions précisant et supportant le concept de gestion de classe.

2.9.1 *Planification et organisation des situations d'apprentissage et d'enseignement*

Nault (1998) considère qu'il est important de varier les stimuli afin de favoriser l'attention des élèves. En effet, en variant les méthodes d'enseignement et le matériel, la concentration des enfants s'accroît ainsi que leurs attitudes positives face au travail. L'enseignant doit donc penser au matériel didactique qu'il utilisera en lien avec ses méthodes d'enseignement. Cependant, la peur de « perdre le contrôle » empêche certains enseignants d'explorer de nouvelles avenues ou des méthodes innovatrices et variées. Archambault et Chouinard (2009) abondent dans le même sens en soulignant que l'élaboration de situations d'enseignement stimulantes et révélatrices pour les élèves ne fait pas directement partie de la gestion de classe, mais que ces situations sont des précurseurs à une gestion de classe efficace.

Nault (1998) signale également que la gestion de la participation de l'enseignant en classe est très importante. Il semble que le maître doive prévoir les exigences liées à sa propre participation, mais aussi celles de ses élèves. Il doit donc y avoir une alternance entre les actions de l'enseignant et celles des élèves. Cette efficacité dans la gestion de l'enseignement permet de favoriser la réussite des élèves (Nault, 1998; Nault et Fijalkow, 1999).

Une bonne planification peut aussi être dérangée par des événements imprévus. Nault (1998) mentionne que les premières et dernières périodes d'une journée d'école sont rapportées comme étant des moments difficiles par les enseignants. D'où l'importance que l'enseignant en soit conscient et qu'il ajuste ses situations

pédagogiques en fonction du moment de la journée. La gestion des moments critiques lors de l'enseignement est une autre habileté à développer. Les transitions, comme le passage d'une activité à une autre ainsi que leur ouverture et fermeture, en font partie.

Enfin, une bonne gestion du temps peut être considérée comme une stratégie des plus efficaces pour augmenter la réussite des élèves (Nault, 1998). En effet, les enseignants doivent contrôler le temps alloué à chacune des activités d'apprentissage s'ils veulent que les élèves soient actifs du début à la fin. Certaines difficultés de gestion du temps découlent du fait que tous les élèves apprennent à un rythme différent et qu'il est difficile pour les enseignants de toujours gérer cette situation efficacement.

2.9.2 Organisation en salle de classe et routines

Une autre dimension reliée à la gestion de classe est celle de l'organisation en salle de classe. Selon Nault (1998), l'organisation se définit comme une activité qui « consiste à identifier et à mettre en place un mode de fonctionnement des plus efficaces, pour accomplir le travail à faire, tout en répondant aux besoins et aptitudes des élèves, de façon à ce que ces derniers demeurent assidus au travail sans perdre de temps » (p. 51). C'est donc une étape intermédiaire entre la planification et l'action. Elle se compose d'un ensemble de routines qui sont les bases de l'organisation des activités d'apprentissage. Selon Nault (1998), établir des routines est un mécanisme important pour maintenir l'ordre dans la classe et permet de conserver un rythme durant les dérangements qui peuvent survenir à tout moment. Nault et Fijalkow (2002) soutiennent aussi que les routines sont un organisateur de la gestion de classe et peuvent contribuer à

la qualité des apprentissages des élèves. Ces routines engendrent un sentiment de sécurité pour les élèves et de contrôle pour les enseignants (Nault et Fijalkow, 2002). Voici quelques précisions sur les trois types de routines qui peuvent être établies en classe.

Le premier type de routine est celui de la socialisation. Ce dernier s'intéresse aux mouvements et aux interactions des élèves lors des situations d'apprentissage (Nault, 1998). La socialisation fait l'objet d'une description verbale et précise en début d'année et parfois d'une présentation de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant peut expliquer et modeler ses attentes lors d'activités de coopération ou de situations d'apprentissage. Plus tard dans l'année, l'enseignant peut avoir recours à des mots ou des gestes pour les faire connaître; il n'aura plus à expliquer chaque fois aux élèves les raisons qui sous-tendent cette routine.

Un autre type de routine est celui de soutien. Nault (1998) mentionne que cette routine est définie par les actions à faire et le matériel à planifier afin de réaliser des tâches d'apprentissage. La description du matériel, la disposition du lieu où l'activité doit se dérouler et la forme du travail demandé font partie des éléments composant cette routine.

Enfin, les routines de communication précisent les comportements en vue des échanges entre l'enseignant et ses élèves (Nault, 1998). Elles sont reliées aux interactions en salle de classe; l'enseignant doit donc prévoir un certain équilibre entre sa participation verbale et celle de ses élèves. Si cet équilibre est déficient, il pourrait

survenir une impression de non-réaction de la part des élèves, qui n'écouteront pas ou subiront un enseignement. Le développement de l'habileté à poser des questions est donc d'une grande importance dans la profession enseignante et est considéré comme l'habileté de base qui stimule le raisonnement et l'apprentissage des élèves (Nault, 1998).

2.9.3 *Le contrôle durant l'action*

Les deux premières dimensions de la gestion de classe ne sauraient être complètes sans la présence du contrôle des « actions » de l'enseignant. Cette dimension pourrait se définir par un ensemble d'habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation permettant de corriger une situation pendant l'action (Nault, 1998). Différentes habiletés devront être développées par l'enseignant telles que l'affirmation des attentes, l'enseignement des règles de classe, l'habileté à prêter attention aux élèves et enfin, celle de bien réagir aux situations (Nault, 1998).

Ces habiletés à contrôler les activités planifiées, ainsi que le comportement des élèves seront garantes d'une gestion efficace (Nault, 1998). Le développement du contrôle durant l'action sera favorisé par une pensée réflexive, c'est-à-dire cette capacité de réfléchir rétroactivement aux actions posées en classe. L'enseignant doit donc prendre des décisions au regard du comportement des élèves, utiliser des routines, des procédures et des règlements. Il doit veiller à réduire les risques d'apparition de comportements inacceptables ou perturbateurs chez les élèves, ce qui rejoint une des

composantes du niveau de maîtrise attendu en gestion de classe proposées par le MEQ (2001), parfois si difficiles à acquérir chez le débutant.

2.10 Difficultés spécifiques en gestion de classe chez les nouveaux enseignants

Gérer une classe est une expérience complexe et difficile pour les enseignants, en particulier les débutants. Kagan (1992) et Brophy (1988) affirment que les difficultés que rencontrent les novices à gérer une classe sont souvent causées par les représentations inadéquates qu'ils entretiennent auprès des élèves et de l'enseignement, ainsi qu'au manque de connaissances procédurales.

2.10.1 Représentations inadéquates chez les nouveaux enseignants

Selon Chouinard (1999), les nouveaux enseignants représentent souvent un problème de discipline à partir de leurs connaissances personnelles en lien avec l'affectivité qui leur est rattachée. Ils ont souvent des préjugés sur la gestion de classe et la représentation qu'ils s'en font peut provenir de leurs souvenirs d'enfance, du temps où ils étaient eux-mêmes des élèves. Par conséquent, ils ont souvent des représentations de surface, qui ne sont pas trop basées sur la théorie, tandis que les enseignants chevronnés se basent sur des principes et des inférences qui viennent de leur expérience professionnelle (Chouinard, 1999).

Les débutants peuvent se faire influencer de deux façons au sujet de leurs représentations des problèmes de discipline : au cours de leur formation universitaire et pendant leur insertion professionnelle. Les enseignants en devenir peuvent se souvenir de leurs expériences étant enfant, et ainsi fausser certaines de leurs représentations qui

manqueraient de fondements théoriques (Chouinard, 1999). Ces filtres peuvent amener le nouvel enseignant à prendre des décisions inadéquates lors de la résolution des problèmes qu'il rencontre en classe (Kagan, 1992).

Par ailleurs, certains nouveaux enseignants veulent être des amis pour leurs élèves; ils sont alors peu portés sur les règles et les procédures. Ils ont l'impression qu'en étant copains avec les élèves, ils auront des relations plus harmonieuses, ce qui n'est pas nécessairement le cas (Chouinard, 1999). Leurs attentes envers les élèves sont souvent vagues et inconstantes. Or, l'établissement de routines et de règles constitue un élément majeur en gestion de classe efficace (Chouinard, 1999; Nault, 1998). D'autres pensent que leur rôle consiste à faire respecter l'autorité. Ils ont souvent tendance à dominer leurs élèves (Kagan, 1992). Les nouveaux enseignants qui croient que leur rôle est de dominer ont souvent tendance à recourir à l'intimidation et à la punition (Brophy, 1988). Par le fait même, ils relèguent au second plan leurs préoccupations d'une gestion de classe favorisant l'apprentissage (Brophy, 1988). Chouinard (1999) ajoute que le manque de connaissances procédurales est un autre facteur à considérer lorsqu'il s'agit d'expliquer les difficultés des nouveaux enseignants.

2.10.2 Manque de connaissances procédurales

En effet, pour Chouinard (1999) les connaissances procédurales sont définies comme étant des actions et des savoir-faire, des étapes pour réaliser une action, des procédures. Ce manque de connaissances affecte particulièrement le maintien de la

discipline, la résolution de problèmes et l'engagement et le maintien des élèves dans leurs tâches.

Dans une étude effectuée sur les différences entre les enseignants débutants et ceux d'expérience, Martin et Baldwin (1996) ont trouvé que les nouveaux enseignants sont plus directifs que ceux d'expérience dans la gestion des apprentissages. Par contre, les nouveaux le sont moins dans la gestion des interactions sociales entre les élèves. Cela pourrait être expliqué par le fait que les novices sont davantage préoccupés par les contenus à enseigner que par les élèves en soi.

Une autre différence importante entre les nouveaux enseignants et les plus expérimentés se trouve dans la façon de communiquer leurs attentes aux élèves afin de se faire obéir. Reynolds (1992) rapporte que contrairement aux nouveaux enseignants, ceux d'expérience ne se voient pas comme les seuls détenteurs de l'autorité, mais plutôt comme les responsables du maintien de l'ordre afin de favoriser un climat propice à l'apprentissage. Par conséquent, les enseignants d'expérience énoncent des règles de conduite précises, expliquant quand et comment les comportements attendus doivent être exécutés (Reynolds, 1992). Ils interviennent auprès d'un élève lorsque son comportement risque de nuire à l'activité en cours, en ayant un contact visuel ou ignorant les distractions mineures. Ils favorisent souvent l'entretien privé plutôt que l'intervention publique. Par ailleurs, les débutants interviennent souvent avec moins de discernement, provoquant une interruption de l'activité.

Chouinard (1999) explique ces différences entre les nouveaux enseignants et les enseignants chevronnés par le fait que les novices ont souvent plus de difficulté à donner du sens à la quantité de distractions qu'ils voient en classe. Les enseignants expérimentés interprètent les événements plus rapidement et sont en mesure d'intervenir plus rapidement de façon adéquate. Ils se distinguent par la quantité et la qualité des connaissances dont ils disposent sur la gestion de classe.

Par ailleurs, une autre difficulté des nouveaux enseignants réside dans la résolution de problèmes. Selon Reynolds (1992), les débutants éprouvent de la difficulté à bien se représenter les problèmes qui surviennent en classe, à bien les définir et à prévoir les interventions adéquates. Les novices ne savent pas toujours faire la différence entre les élèves qui ne peuvent pas se conformer de ceux qui ne veulent pas. Ils interviennent alors de la même façon dans les deux cas, ce qui peut nuire au bon fonctionnement de la classe. Les débutants ne sont pas toujours capables d'identifier les élèves qui peuvent perturber la classe. Kagan (1992) explique cette situation par le fait que les novices sont souvent plus centrés sur leurs propres actions que sur celles de leurs élèves. La résolution de problèmes suppose le développement de plusieurs habiletés : gérer les situations problématiques, les comprendre et les interpréter, prévoir du matériel, formuler des hypothèses et trouver des solutions adéquates (Archambault et Chouinard, 2003). Or, toutes ces habiletés supposent que le novice doit se décentrer de lui-même et s'ouvrir à ses élèves, ce qui est justement une lacune chez ce nouvel enseignant (Kagan, 1992).

À ce sujet, Carter, Cushing, Sabers, Stein et Berliner, (1988, cités dans Chouinard, 1999) ont noté que les enseignants d'expérience prévoient les événements qui se passent dans leur classe mieux que les nouveaux. Les débutants décrivent ce qu'ils voient, sans toutefois anticiper la suite des événements. Les hypothèses évoquées par les nouveaux enseignants face aux problèmes rencontrés sont rarement fondées sur des observations sur le terrain. Les enseignants expérimentés profitent d'un large répertoire de situations courantes et moins courantes qui leur permettent de comprendre davantage l'enjeu lorsqu'une situation problématique se présente. Les novices se fient souvent seulement à leurs expériences personnelles (Carter et al, 1988, cités dans Chouinard, 1999).

Comme noté précédemment, favoriser l'engagement et le maintien des élèves dans les tâches éducatives est une des connaissances procédurales à développer chez les nouveaux enseignants. Cette compétence est souvent une lacune chez eux, par le fait qu'ils éprouvent de la difficulté à maintenir les élèves de façon soutenue dans des activités d'apprentissage (Chouinard, 1999). Par conséquent, il est plus difficile pour le novice de gérer des problèmes de comportement en même temps que le travail à faire. Newby (1991) a effectué une étude portant sur l'engagement des élèves dans leurs tâches. À cet effet, il a noté que les enseignants débutants du primaire disposent de plusieurs stratégies pour engager et maintenir les élèves dans leurs tâches, mais qu'elles consistent souvent à récompenser l'engagement et à punir les comportements dérangeants. Les stratégies de récompense utilisées par les débutants sont l'éloge, l'attention, les récompenses matérielles (Newby, 1991). Très peu de stratégies sont

destinées à maintenir l'attention ainsi qu'à responsabiliser l'élève relativement à ses apprentissages. Par conséquent, l'efficacité de ces stratégies est limitée par l'atteinte rapide d'une saturation de la part des élèves, ce qui peut mener à une baisse de motivation à la longue (Chouinard, 1999).

En résumé, le développement des connaissances procédurales est garant d'une bonne gestion de classe chez les enseignants débutants. Chouinard (1999) avance qu'un des moyens destinés à faciliter leur maîtrise est le soutien d'enseignants d'expérience par un système de mentorat.

2.11 Devenir compétent en gestion de classe

Les nouveaux enseignants et ceux fraîchement sortis de leur formation universitaire devraient être en mesure de maîtriser certaines composantes de la gestion de classe (MEQ, 2001), bien que les compétences professionnelles se perfectionneront au cours des années suivant le début de l'entrée dans la profession. Par ailleurs, Gaudreault (2011) signale un manque de préparation des enseignants lors de leur formation initiale. Ce chercheur, intéressé par le phénomène de la violence à l'école, déplore les grandes lacunes au niveau de la formation en ce qui a trait à la gestion de comportements difficiles.

Le développement de compétence en gestion de classe prend donc une importance toute particulière, et c'est ainsi que Nault et Fijalkow (1999) expliquent que si elle n'est pas maîtrisée, surtout par les novices, il leur sera difficile d'acquérir les autres compétences pour exercer leur profession. Les enseignants qui excellent dans leur

carrière maîtrisent bien la compétence de la gestion de classe; ceux qui la maîtrisent mal éprouvent régulièrement des difficultés (Nault et Fijalkow, 2002). Pourtant, ce n'est que depuis 2001 que le MEQ reconnaît cette compétence et la désigne comme un ensemble de gestes professionnels liés à la pratique enseignante.

En lien avec l'importance de la maîtrise de cette compétence, Archambault et Chouinard (2003) indiquent qu'il existe certains fondements qui favorisent le respect des règles et des routines par les élèves, et que l'utilisation de celles-ci aide le nouvel enseignant à devenir compétent en gestion de classe. Voici quelques précisions sur ces fondements.

2.11.1 Constance

Selon Archambault et Chouinard (2003), la constance est « l'ingrédient de base du respect de toute règle et de toute procédure » (p. 108). Si le nouvel enseignant ne fait pas preuve de constance, les élèves risquent de ne pas respecter les règles et les procédures et ce, même s'ils ont contribué à leur élaboration. Selon ces auteurs, il appert que les nouveaux enseignants ont des lacunes quant à la constance bien qu'il s'agisse d'un principe de base.

Par contre, être constant ne signifie pas être rigide. Cela signifie que l'enseignant respecte lui aussi les règles de la classe et qu'il exprime clairement ses limites, sans crier ni se mettre en colère. Malgré l'importance de la constance, sa mise en pratique n'est pas facile et les enseignants mettent souvent des années à acquérir cette habileté (Archambault et Chouinard, 2003).

2.11.2 Sensibilité aux actions en salle de classe

Un autre fondement favorisant le respect des règles est celui de la sensibilité à ce qui se passe en salle de classe. L'enseignant est conscient des actions de ses élèves et il le montre. Ce fondement suppose une supervision constante du fonctionnement de sa classe et la réaction aux événements de façon adéquate (Archambault et Chouinard, 2003). Même s'il ne peut tout voir dans sa classe, l'enseignant doit montrer que très peu d'événements lui échappent. Il doit détecter l'intérêt de ses élèves pour la tâche, mais aussi réévaluer leur engagement envers celle-ci. La baisse d'intérêt peut occasionner une perturbation du groupe. Cette habileté prend généralement quelques années à se développer et, souvent, les novices sont tellement pris par leurs propres tâches qu'ils en oublient de superviser adéquatement les élèves (Archambault et Chouinard, 2003).

2.11.3 Maintien du rythme et chevauchement des activités

L'enseignant doit être sensible au rythme de ses activités qui doivent se succéder en douceur et de façon continue. Il doit éviter les hésitations et les délais entre les tâches et favoriser la continuité. Les hésitations et les ruptures de rythme augmentent les chances de développer des problèmes de comportement et rendent la gestion de classe difficile. La multitude de tâches que l'enseignant doit effectuer est souvent faite simultanément. Par exemple, il peut arriver qu'un enseignant enseigne et réponde aux questions de la direction en même temps, supervise un élève qui dérange et jette un coup d'œil au temps qu'il reste avant la récréation. Ce chevauchement peut rendre la vie difficile aux débutants, qui devront éviter de s'engager trop intensément dans chacune de

leurs tâches afin de prévenir les problèmes de comportement (Archambault et Chouinard, 2003).

2.11.4 Intervention discrète

La classe est une petite société dans laquelle tout peut être vu ou entendu par l'ensemble du groupe. Par conséquent, les interventions de l'enseignant n'échappent pas à ce principe. Selon Thibault (1982), les interventions des enseignants envers un élève difficile sont plus efficaces si elles sont effectuées en privé et qu'elles s'adressent à l'élève concerné seulement. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette affirmation, entre autres, le rythme de l'activité peut être rompu, les autres élèves peuvent être dérangés sans raison. Cependant, la principale raison est que l'élève fautif obtient beaucoup plus d'attention de l'enseignant et cela n'est nullement nécessaire pour qu'il obtempère aux consignes. De plus, l'élève pourrait être rejeté par ses pairs et cela pourrait créer d'autres problèmes au bon fonctionnement de la classe.

Enfin, l'enseignant qui utilise le sarcasme pour corriger un élève diminuera l'estime de soi de ce dernier et n'obtiendra pas le résultat escompté, en plus de provoquer d'autres comportements perturbateurs (Archambault et Chouinard, 2003).

2.11.5 Utilisation de l'humour, de la tolérance et du respect

L'utilisation de l'humour s'avère une stratégie gagnante pour aider à détendre l'atmosphère en classe et la rendre propice à l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2003). Par contre, l'enseignant doit savoir doser ses interventions et juger des conditions favorables à son utilisation, sinon, il pourrait perdre le contrôle de son groupe. Pour

Archambault et Chouinard (2003), la plupart des problèmes vécus en salle de classe sont mineurs : chuchoter, rire, se déplacer, bouger n'a pas trop de conséquences graves. Par conséquent, l'enseignant pourra faire preuve de tolérance et doser ses exigences et pour éviter de créer un climat de méfiance et de défi, sans toutefois tout laisser passer. Enfin, l'enseignant doit faire preuve de respect envers ses élèves et s'employer à créer un climat propice à l'apprentissage. Respecter l'élève, c'est lui démontrer de l'acceptation, c'est le valoriser en tant qu'individu, même si nous n'approuvons pas son comportement (Archambault et Chouinard, 2003).

En résumé, différents fondements viennent en aide au nouvel enseignant et le guident dans le développement de ses compétences en gestion de classe. Malgré tout, le débutant devra développer sa pensée réflexive lorsqu'il vit une situation problématique (Nault et Fijalkow, 2002) et se représenter la situation telle qu'elle a été vécue et non pas selon un mode illusoire. C'est le défi que doit relever le novice, car il n'est pas évident qu'il aura une perception réaliste et exacte de ses compétences (Nault et Fijalkow, 2002). Selon Nault (1998), le processus de la pensée réflexive en gestion de classe comprendra « tout effort de conscientisation d'actes à venir et d'actes passés, incluant la réflexion instantanée faite au moment où l'action se déroule » (p. 106). Ainsi, la pensée réflexive aidera au développement de sa maîtrise de la gestion de classe, et contribuera au sentiment d'efficacité et de compétence au fil des expériences que le novice vivra au cours de sa carrière.

Une des façons efficaces de favoriser la pensée réflexive ainsi que la maîtrise de la compétence en gestion de classe réside dans les différents types de soutien et d'accompagnement offerts aux débutants.

2.12 Accompagnement des nouveaux enseignants

L'accompagnement des novices est une des caractéristiques de plusieurs programmes d'insertion professionnelle. Par ailleurs, les commissions scolaires qui disposent d'un programme d'insertion professionnelle suivent le mouvement qui tient sa source de différentes études nord-américaines. Celles-ci visaient à améliorer l'entrée difficile des nouveaux enseignants dans la profession et à les inciter à y demeurer (Odell, 1989; Gordon, 1991). Au cours des années 1995-1997, il y a eu une forte hausse d'implantation de programmes de soutien ou d'accompagnement pour les nouveaux enseignants au Québec. La réforme du ministère de l'Éducation ayant aboli le stage probatoire en 1994, l'importance de développer des programmes de soutien s'est manifesté (Cuerrier 2003; Bérubé 2006). Dès lors, l'entrée dans la profession des novices a fait l'objet d'expérimentation de diverses formes d'accompagnement lors de leurs premières années d'enseignement.

Pour Mihans (2008), l'une des formes de support essentiel à la rétention des enseignants ainsi qu'à une insertion professionnelle efficace est celle offerte par la direction et les membres de l'administration. Un manque de soutien de la part de la direction d'école figure parmi les causes de l'épuisement professionnel et de l'insatisfaction des enseignants. Les marques de soutien offertes par la direction peuvent

être la rétroaction, l'aménagement d'un local et la présence d'un horaire visant à faciliter les rencontres entre enseignants. Martineau et Vallerand (2005) abondent dans le même sens en insistant sur l'accueil offert aux nouveaux enseignants par la direction.

D'autres formes d'accompagnement peuvent aussi être offertes, sous forme de réunions informatives ou plus formatives, de séminaires, de démarche réflexive, de journal de pratique professionnelle (Archambault et Chouinard, 2003).

Certaines commissions scolaires (Bérubé, 2006), en collaboration avec des universités, ont implanté divers projets visant à faciliter le passage de la formation des maîtres au milieu scolaire. Plusieurs de ces projets consistent en un soutien aux débutants, jumelés à des enseignants d'expérience souvent appelés mentors. Pour Martineau et Presseau (2007), le mentorat peut aider à développer les compétences des nouveaux enseignants, en particulier sur le plan de la gestion de classe.

2.13 Concept du mentorat

Selon la légende, Mentor serait un personnage de la mythologie grecque, ami d'Ulysse. Ce dernier lui confie son fils Télémaque, lui-même étant retenu par ses combats guerriers. Ulysse accordait une grande confiance à Mentor, car il estimait sa sagesse et ses conseils (Bérubé, 2006). Encore aujourd'hui, le personnage poursuit son œuvre, car les mentors continuent de guider les novices dans leurs apprentissages, selon certains stades de développement.

Malgré le fait que des traces du mentorat ont été trouvées depuis des siècles, les recherches sur ce sujet n'ont été révélées que depuis les 30 dernières années. Le

développement des programmes de mentorat a été amélioré et accepté par une grande majorité de professions (Ganser, 1994). En enseignement, par exemple, plus de 30 États américains avaient inclus un programme de mentorat en soutien aux enseignants débutants (Feiman-Nemser, 1996). Au Québec, 75 % des programmes en insertion professionnelle en 2003-2004 ont une dimension mentorale (Lamontagne et al. 2008).

En ce qui a trait à une définition reconnue et formelle du mentorat, les écrits scientifiques suggèrent qu'aucune définition n'est acceptée universellement, étant donné les nombreuses variantes reliées à ce terme et certaines caractéristiques de chaque profession (Jacobi, 1991; Bergevin et Martineau, 2007). Selon le contexte professionnel, le mentorat peut prendre différentes formes plus ou moins organisées.

Selon Cuerrier (2003), le mentorat est « une relation interpersonnelle de soutien et d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre » (p.1). Hensley (2002) définit aussi le mentorat comme étant un moyen d'assistance quotidienne aux enseignants débutants dans leur profession, une façon de les socialiser et de les familiariser avec les normes de leur école.

Selon Jacobi (1991), cinq principaux éléments tirés des écrits peuvent définir une relation mentorale. Le premier précise que le mentorat est une relation d'aide qui met en évidence les réalisations reliées au mentorat, du côté du mentor et de celui du mentoré. Cette relation en est une d'aide et de soutien. Le deuxième élément concerne le

rôle et la fonction : soutien émotif, assistance directe au développement professionnel, modelage. Troisièmement, l'accompagnement de type mentorat doit se construire sur des échanges réciproques entre le mentor et le mentoré. Quatrièmement, la relation est soutenue par une interaction entre les deux. Le dernier élément est relié à l'expérience du mentor. Jacobi (1991) soutient qu'il doit posséder plus d'expérience, d'influence et de réalisations que le mentoré.

Selon Phillips (1997), ce type d'accompagnement se développe selon cinq stades : l'invitation et le scintillement, le développement des actions, les désillusions, la séparation et la transformation (traduction libre de « initiation, development or cultivation, desillusionment, parting or separation, transformation or redefinition » p. 8).

Le stade d'invitation se produit lorsque le mentor et le mentoré vivent une relation d'entente mutuelle. Lors du scintillement, le mentor et le mentoré tentent de montrer leur meilleur côté, leurs comportements les plus acceptables. Kram (1983) pionnière dans le domaine du mentorat, avance que ce stade dure environ six à douze mois. Elle note qu'à ce stade, les mentorés éprouvent un grand respect pour leur mentor.

Au stade du développement des actions, les deux partenaires deviennent plus détendus, se connaissent davantage et commencent à partager leurs connaissances et apprentissages (Phillips, 1997). Kram (1983) nomme ce stade « acculturation ». Selon elle, c'est la période durant laquelle il y a beaucoup de développement relié aux fonctions et dont les impacts sont élevés, les mentorés prenant davantage conscience de leurs capacités et de leur esprit réflexif. Cette phase dure de deux à cinq ans. Cependant,

Phillips (1997) note qu'à ce stade, le mentor donne davantage qu'il ne reçoit de la part du mentoré.

Par la suite, le stade de la désillusion est caractérisé par le début de la fin de la relation. Le mentoré s'aperçoit que la qualité d'accompagnement n'est peut-être pas celle qu'il recherchait. Le mentoré n'éprouve plus autant le besoin de partager et désire parfois couper les liens et voler de ses propres ailes (Phillips, 1997). Le novice devient de plus en plus indépendant et il développe sa confiance en soi. Bien que l'anxiété soit toujours présente, il se sent plus efficace et fier de son travail (Kram, 1983).

Le prochain stade est caractérisé par la séparation du mentoré et du mentor. Elle est souvent initiée par le mentoré qui essaie de ne pas créer d'animosité dans la relation tirant à sa fin. Phillips (1997) mentionne que ce stade est très sain, en ce sens qu'il permet au mentoré de s'affirmer davantage et de prendre sa place.

Dans le stade final, celui de la transformation, le mentor et le mentoré redéfinissent leur relation. Le mentoré est devenu un collègue ayant un statut égal au mentor (Phillips, 1997). Le mentor réalise que le mentoré, qui a perfectionné ses habiletés, est maintenant prêt à voler de ses propres ailes. Par contre, il peut arriver que le mentoré ait encore besoin d'accompagnement et qu'il recherche un autre mentor qui aurait les qualités qu'il désirait au départ (Phillips, 1997; Kling et Brookhart, 1991).

Toutefois, l'importance de bien choisir et préparer les mentors est soulignée par de nombreux chercheurs. Martineau et Bergevin (2007) notent que les diverses expériences de mentorat en milieu scolaire ont permis de retenir plusieurs éléments

facilitant la réussite d'un soutien de type mentorat. L'un d'entre eux est d'établir des critères de sélection pour les mentors.

2.14 Critères de sélection des mentors

Effectivement, la sélection des mentors est un aspect très important à considérer dans le processus de pairage. Selon Lamontagne et al. (2008), 78 % des organisations se sont dotées de critères de sélection. Dans une proportion de 20 %, les organisations scolaires ont mentionné qu'un des critères pour le choix du mentor devait être d'avoir un intérêt pour le développement de la relève, 14 % une expertise en enseignement, 14 % celui d'une écoute active. Ces critères sont aussi mentionnés par Arends et Rigazio-DiGillio (2000) et sont qualifiés d'incontournables pour celui qui remplit la fonction de mentor.

À ce titre, l'expertise pédagogique est mentionnée par Molner (2004). Cependant, ce critère est nommé moins souvent, peut-être parce que l'identité professionnelle des mentorés est encore en évolution. Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle et Hébert (1995) estiment que l'écoute active devrait être un des critères à privilégier. Ils utilisent le terme « expertise relationnelle » qui se caractérise par la facilité à entrer en relation, à être sensible aux besoins des nouveaux enseignants. Par le fait même, l'attitude réflexive serait aussi une qualité à privilégier et à développer chez les mentors (Bédard, 2000; Martineau, Portelance et Presseau, 2010). Ces chercheurs affirment que l'enseignant-mentor doit lui aussi s'investir dans une démarche réflexive, ce qui lui permettra d'enrichir lui aussi sa pratique et de se réajuster au besoin. Plusieurs

autres critères sont soulevés lorsque vient le temps de sélectionner un mentor : le respect, l'ouverture d'esprit, la fiabilité et la disponibilité (Nault, 1993; Lavoie et al., 1995; Weva, 1999; Bédard, 2000). Tous ces critères de sélection ramènent en grande partie aux compétences professionnelles, ainsi qu'à des attitudes personnelles. Cela n'est guère surprenant, sachant que la relation mentorale est basée sur le dialogue (Martineau et al., 2010).

Mihans (2008) soutient que lorsque le mentor est une personne signifiante, ayant de la crédibilité, le système est d'un grand soutien pour le mentoré. Cantin et Lauzon (2002) ajoutent même que le mentoré et le mentor doivent pouvoir se choisir réciproquement, afin de maximiser les bienfaits de l'accompagnement. Nault (1993) ajoute que le premier critère devrait être l'adhésion du mentor sur une base volontaire. Ce volontariat permet au mentor de s'investir librement dans les tâches de soutien qui lui sont proposées.

2.15 Fonctions du mentor

Selon Martineau et Bergevin (2007), les fonctions du mentor se rapprochent de celles des enseignants associés qui accompagnent les stagiaires. Malgré cela, leurs fonctions demeurent mal définies et sont assez complexes (Martineau et Vallerand, 2005). Par contre, Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke (2002 cités dans Martineau et Bergevin, 2007) insistent pour dire que les fonctions des mentors ainsi que les qualités requises à leur tâche doivent être bien définies.

En passant en revue les écrits sur le mentorat entre 1971 et 1991, Jacobi (1991 citée dans Bérubé, 2006) a répertorié plusieurs fonctions reliées au mentor. Le tableau 4 les résume.

Tableau 4: Fonctions du mentor

Soutien, encouragement et protection	Socialisation et réseautage	Information	Propositions de défis
Conseil et orientation	Parrainage (Conseiller)	Reflet pour le statut social	Clarification des valeurs et des buts
Accès privilégié aux ressources	Stimulation	Modèle référentiel	Coaching, Entraîneur, tuteur

Jacobi (1991) les a regroupées en trois catégories: soutien émotif et psychologique, assistance directe à la carrière et au développement professionnel, rôle de modelage. À la lumière des lectures effectuées sur les fonctions des mentors, nous retenons une autre catégorie que Martineau et Bergevin (2007) nomment «l'accueil» réservé aux nouveaux enseignants. Le tableau 5 résume ces catégories de fonctions des mentors ainsi que leurs caractéristiques.

Tableau 5: Fonctions des mentors, inspirées de Jacobi (1991) et de Martineau et Bergevin (2007)

Catégories	Caractéristiques
Accueil	Mesures d'accueil facilitant l'insertion professionnelle des débutants
Soutien émotif et psychologique	Guidage Conseils professionnels Encadrement du novice

	Rétroaction
Assistance directe à la carrière et au développement professionnel	Coaching ou entraînement Identification de stratégies professionnelles du mentor Soutien pédagogique
Modelage	Aide du mentor à la gestion professionnelle du mentoré

Pour Martineau et Bergevin (2007), l'absence d'accueil des nouveaux enseignants constitue un des problèmes les plus difficiles vécus par ces derniers. Gervais et Lévesque (2000) abondent dans le même sens en précisant que les mesures d'accueil adéquates facilitent l'insertion professionnelle. Dans certains milieux, des mesures sont mises en place, telles qu'une demi-journée au cours de laquelle il y a présentation des structures de l'école, ainsi que des types de soutien offerts (Martineau et Bergevin, 2007). Cependant, quand ces mesures sont souvent absentes ou inadéquates, les débutants se sentent mal à l'aise, n'osent pas demander conseil ou poser des questions de peur d'être jugés. Ils se sentent souvent isolés, seuls face à eux-mêmes dans leur classe (Baillauquès et Breuse, 1993).

Pour ce qui est du soutien émotif et psychologique, Baillauquès et Breuse (1993) mentionnent que le guidage ainsi que les conseils professionnels peuvent être d'un grand appui aux débutants. À l'instar de Baillauquès et Breuse, Vial (2007) définit le guidage par le pilotage d'activités d'apprentissage, de conduite, de préconisation d'éléments pédagogiques essentiels. Selon cet auteur, la relation entre le mentor et le mentoré existe pour la résolution de problèmes, l'atteinte des objectifs, l'émergence des solutions et

pour optimiser les compétences. Cet accompagnement peut s'étendre sur toute l'année ou lors des temps plus critiques tels que le premier contact avec les élèves, les bulletins, les rencontres de parents. Martineau et Bergevin (2007) abondent également dans le même sens en soulignant l'importance du soutien psychologique pour le mentoré afin de l'aider à persévérer dans la profession.

En ce qui concerne l'assistance à la carrière et au développement professionnel des nouveaux enseignants, Angelle (2002, citée dans Martineau et Bergevin, 2007), résume aussi les fonctions du mentor en utilisant sensiblement les mêmes termes que les auteurs précédemment cités. Elle définit l'assistance directe à la carrière comme du « coaching ». Le coach analyse les performances des débutants, effectue de la rétroaction, applique un répertoire de stratégies et de gestion.

Cependant, Houde (2010) établit une différence entre le « coaching » et « mentorat » en affirmant que le mentorat s'appuie sur différents savoirs tels que le savoir-être et le savoir-faire. Selon elle, le mentor est un modèle, tandis que le coach ne l'est que parfois. Le coaching se réfère principalement à un savoir-faire ainsi qu'à une performance; le mentorat est axé sur l'actualisation de soi du mentoré (Houde, 2010).

Saint-Louis (1994), parle d'identifier des stratégies pédagogiques utilisées par les mentors. Cet auteur considère que les mentors doivent posséder certaines compétences pédagogiques (connaître le programme, avoir des qualités d'animateur, connaître la clientèle visée, etc.). Angelle (2002, citée dans Martineau et Bergevin, 2007) signale également plusieurs qualités et compétences pédagogiques à reconnaître

chez les mentors, telles qu'aider le nouvel enseignant à analyser et à résoudre les problèmes, l'assister dans son analyse des performances des élèves, ainsi qu'à mieux planifier son enseignement. Ainsi, le mentor peut aussi aider le débutant dans la planification pédagogique des leçons, en utilisant par exemple le modelage.

Angelle (2002, citée dans Martineau et Bergevin, 2007) note la fonction du modelage en encourageant le mentor à se montrer en modèle. Le mentoré peut ainsi observer ses stratégies d'enseignement et de résolution de problèmes en classe. Le mentor doit toutefois faire preuve d'efficacité s'il veut avoir des effets bénéfiques sur l'enseignant débutant. Également, le mentor doit encourager son protégé à ne pas l'imiter sans développer également son autonomie et sa réflexion, car cela pourrait favoriser le conformisme, ce qui n'est pas toujours souhaitable (Baillaquès et Breuse, 1993, cités dans Martineau et Bergevin, 2007).

À la lumière de l'étude des fonctions des mentors, il importe de considérer quelques critères de jumelage des mentors avec les mentorés, afin que ce type d'accompagnement soit plus efficace.

2.16 Critères de jumelage des mentors/mentorés et relation mentorale

Plusieurs chercheurs s'entendent sur deux principaux critères de jumelage entre les mentors et les mentorés. Tout d'abord, ils estiment que les mentors et les mentorés devraient enseigner au même niveau scolaire, enseigner la même matière, ou à tout le moins, dans des classes à proximité (Lavoie et al., 1995; Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2004). De cette façon, les échanges sont plus faciles et

permettent de réduire le risque de quitter la profession à la fin de la première année d'enseignement (Smith et Ingersoll, 2004). Toutefois, il pourrait également être possible de communiquer par courriels, ou par cybermentorat, si les participants ne travaillent pas dans la même école.

Un autre critère de jumelage important serait la présence d'affinités personnelles entre l'enseignant débutant et l'enseignant chevronné. Ils doivent pouvoir se choisir mutuellement lors de séances d'orientation (Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 2004). Houde (2010) précise que certains types de personnalité seraient avantagés par le jumelage, et d'autres non, selon la grandeur du fossé qui les sépare. Une trop grande expertise du mentor peut engendrer un trop grand sentiment d'infériorité ou de manque de confiance personnelle chez le mentoré (Houde, 2010).

Ces deux critères de jumelage favorisent des relations mentales enrichissantes, afin que le mentoré se sente soutenu, que le mentor lui propose des défis, qu'il l'aide à définir son projet de vie ou professionnel (Houde, 2010). Toutefois, malgré le fait qu'une part de responsabilités reliée au succès de la relation mentorale incombe aux mentors, en raison des différents rôles qu'ils doivent assumer, les mentorés doivent également s'investir dans cette relation. En effet, Duchesne (2010), Martineau et al. (2010) et Bergevin et Martineau (2007) attribuent des responsabilités partagées entre les mentors et leurs mentorés. Voici quelques responsabilités que les mentorés doivent assumer :

- identifier leurs propres besoins, forces et faiblesses
- prendre des initiatives
- rechercher des outils de développement professionnel, ainsi que des solutions aux problèmes rencontrés.
- partager leurs difficultés, formuler des questions
- recourir à l'aide ou aux conseils du mentor
- avoir une attitude positive envers la critique
- réfléchir sur leur pratique.

Certains comportements de défense ou d'évitement adoptés par les mentorés peuvent parfois nuire à l'établissement d'une relation mentorale satisfaisante et fructueuse (Duchesne, 2010). Même si les mentors doivent connaître les besoins de leurs protégés, les mentorés ont la responsabilité de leur en faire part en les leur communiquant.

Afin de bien comprendre tous les aspects de l'accompagnement mentorale, il serait pertinent de faire la description de différents types de mentorat dans lesquels les mentors et mentorés peuvent évoluer.

2.17 Types de mentorat

Bergevin et Martineau (2007) ont tenté de résumer les différents types de mentorat qui existent en insertion professionnelle. Ils en ont dégagé six, ainsi que leurs caractéristiques que nous résumons brièvement au tableau 6.

Tableau 6: Types de mentorat et caractéristiques, selon Bergevin et Martineau (2007)

Types de mentorat	Caractéristiques
Technique	<p>Réponses aux besoins immédiats des nouveaux enseignants</p> <p>Réponses aux diverses questions, soutien psychologique, procédures de l'école</p>
Éducatif	<p>Mentor aide le novice à interpréter les comportements des élèves</p> <p>Développement professionnel individualisé</p> <p>Mentor amène le novice à dépasser ses préoccupations initiales centrées sur sa pratique</p> <p>Mentor amène le novice à axer ses préoccupations sur l'apprentissage des élèves</p>
Mentorat à responsabilités partagées	Équipe de mentors qui partagent la responsabilité du mentorat, au lieu d'un seul enseignant
Enseignant et stagiaire	Enseignant et stagiaire accompagnés d'un mentor lors du stage probatoire
Cybermentorat	<p>Assistance individuelle ou collective à un débutant, par forum ou courriel</p> <p>Partage entre tous les professionnels, nouveaux ou anciens</p> <p>Communauté d'apprentissage</p> <p>Mentors non présents dans le milieu</p>
Intensif	<p>Enseignants d'expérience accompagnant les débutants</p> <p>Élaboration des routines de classe, parcours du programme</p> <p>Mentorés reçoivent soutien de mentors, une demi-journée par semaine, toute l'année</p>

Pour la présente recherche, les types de mentorat utilisés seront le technique et l'éducatif, car nous voulons répondre aux besoins des mentorés, à leurs diverses questions, offrir un soutien psychologique, amener le nouvel enseignant à interpréter les comportements des élèves. Par ailleurs, Bernatchez, Cartier, Bélisle et Bélanger (2010) et Houde (2010) soulignent deux autres types de mentorat : informel et formel. La présente recherche vise le mentorat informel, car ce type rejoignait mieux les besoins des mentorés et était plus flexible. Ce type de mentorat se définit comme celui qui se produit spontanément dans un milieu, de façon plus naturelle. Ce type de mentorat peut être instrumental (vu comme un outil) ou essentiel (Houde, 2010). Pour sa part, Shea (1994) précise que la relation informelle de mentorat est flexible et volontaire. Le mentor se sent habituellement responsable des besoins de son protégé et la connaissance de chacun de leurs rôles est claire. La relation est basée sur des échanges réciproques, amicaux et respectueux.

Pour sa part, le mentorat formel vise l'atteinte d'objectifs mesurables, correspondant aux buts de l'organisation. Ce type de mentorat est structuré, institutionnalisé et des suivis ainsi que des évaluations sporadiques sont assurés. Tout comme dans le programme de mentorat informel, le développement d'une relation amicale est encouragé (Bérubé, 2006).

Bernatchez et al. (2010) et Houde (2010) ayant comparé le mentorat informel par rapport au mentorat formel, sont d'avis que les deux types s'équivalent un et l'autre et qu'il importe de bien doser chacun d'entre eux de façon complémentaire. Toutefois,

même si un mentorat formel est proposé dans un milieu, il ne doit en aucun cas imposer le choix d'un mentor. Fait intéressant, Boyle et Boice (1998, cités dans Bernatchez et al., 2010) ont comparé des relations mentoriales formelles avec des relations informelles et ont conclu que les mentorés ayant participé au programme formel se sont dits plus satisfaits de la relation que ceux qui étaient mentorés de façon plus informelle. Par contre, Johnson (2003) est d'avis que le mentorat informel serait plus efficace que celui qui est encadré et dirigé par l'institution. Il estime que les échanges, la satisfaction ainsi que les retombées seraient plus profitables au mentoré.

Selon Bergevin et Martineau (2007), ces programmes d'insertion professionnelle incluant le mentorat peuvent s'échelonner sur maintes périodes de temps, s'implanter de diverses façons et impliquer différents intervenants scolaires. Son efficacité dépendra de la culture du milieu scolaire dans lequel il est implanté, ce qui donne à ce dernier un rôle d'une grande importance.

2.18 Conditions d'implantation du mentorat

Il nous importe de traiter des conditions d'implantation du mentorat, car celles-ci sont souvent un gage de réussite de ce type d'accompagnement. Plusieurs auteurs ont souligné l'importance de facteurs favorisant un développement maximal du mentorat. Arends et Rigazio-DiGillio (2000) ont souligné l'importance de prévoir des temps de libération ou de compensation de temps afin de réduire la tâche des mentors et des enseignants débutants. Lors de ces libérations, les membres de la dyade peuvent se rencontrer et échanger sur différents aspects du métier d'enseignant (Martineau et al.

2010). Tel que noté dans la problématique ainsi que dans le cadre théorique, la diminution de la tâche des nouveaux enseignants leur permet de bénéficier de discussions de groupe avec leurs pairs, des collègues ou des professeurs universitaires en formation des maîtres (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000).

Bergevin et Martineau (2007) ainsi que Houde (2010) ont mentionné qu'il importe que l'adhésion à un programme de mentorat se fasse sur une base volontaire, afin de préserver le caractère unique de cette relation mentorale. Le mentorat doit répondre à un besoin et les mentors doivent s'adapter aux besoins exprimés par leurs mentorés (Baillauquès et Breuse, 1993). Ces besoins peuvent être définis par le mentor et son mentoré : communication avec les parents, stratégies d'enseignement, gestion de classe, planification des cours, utilisation de la technologie, etc. (Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, 2004).

De plus, un programme d'accompagnement de type mentorat doit être soutenu par l'organisation ou la direction (Cuerrier, 2003; Bergevin et Martineau, 2007; Houde, 2010). Ce soutien administratif peut favoriser la continuité de ce programme de manière plus officielle. La direction devrait veiller à ce que les enseignants débutants aient accès à des ressources didactiques, qu'ils communiquent avec des collègues/mentors afin qu'ils puissent discuter de leurs besoins. La direction a aussi le pouvoir d'éviter de surcharger les nouveaux enseignants d'activités parascolaires (Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, 2004).

Également, les administrateurs scolaires ont le pouvoir de libérer des fonds, afin de soutenir les participants au programme de mentorat, en fournissant aux mentors du perfectionnement professionnel relié aux aptitudes à la communication, aux rôles du mentor, aux besoins des nouveaux enseignants et des mentorés, aux activités visant à améliorer leurs compétences (Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, 2004). Ces administrateurs doivent veiller à ce que le programme d'insertion professionnelle, incluant le mentorat, soit perçu comme étant utile et fasse partie de la culture de la commission scolaire (Wong, 2001).

Cela nous amène à souligner divers bénéfices du mentorat, tant sur les mentorés que sur les mentors.

2.19 Bénéfices du mentorat

L'expérience du mentorat peut amener des échanges riches et favoriser un cheminement intéressant et valorisant, autant pour les mentorés que pour les mentors (Lamontagne et al., 2008). Voici une vue d'ensemble des impacts positifs sur les mentorés et sur les mentors.

2.19.1 Impacts positifs sur les mentorés

Selon une recherche effectuée par Lamontagne et al. (2008), le mentorat est considéré comme un moyen pour briser l'isolement, dans une proportion de 24 %, des réponses obtenues par les mentorés. En effet, l'enseignant débutant peut réfléchir sur sa pratique professionnelle et échanger avec son mentor, ce qui l'aide à briser l'isolement

qu'il peut ressentir lorsqu'il est seul dans sa classe avec ses élèves. Vallerand et Martineau (2006) et Bergevin et Martineau (2007) partagent cette idée.

De plus, le mentorat serait un des moyens reconnus pour diminuer le stress, l'anxiété et les frustrations chez les enseignants débutants (Lamontagne et al., 2008; Johnson, 2003). Les nombreux échanges entre les novices et les enseignants chevronnés amoindrissent les niveaux d'anxiété et de stress parce que cette communication les aide à évacuer leurs inquiétudes, ainsi qu'à dédramatiser certaines situations difficiles qu'ils vivent.

Les enseignants débutants considèrent le mentorat comme un élément indispensable pour favoriser leur insertion professionnelle (Lamontagne et al., 2008; Johnson, 2003). Cela s'explique par le fait que la transition entre l'université et le monde scolaire, de même que la connaissance de la culture professionnelle de l'école, en sont facilités.

Un autre bénéfice est de permettre l'apprentissage de la profession et de favoriser le développement professionnel (Bédard, 2000). Cet auteur précise que le mentorat peut permettre d'éviter le danger de développer des habitudes pédagogiques inadéquates, si les mentorés sont mal soutenus dans leurs premiers pas dans cette profession. Les débutants peuvent ainsi mieux comprendre les différents rôles qu'ils doivent endosser comme enseignants, et se développer une identité professionnelle (Bergevin et Martineau, 2007).

La construction de l'identité professionnelle des enseignants est un autre impact positif sur les mentorés (Vallerand et Martineau, 2006; Bédard, 2000; Gervais, 1999). En particulier, Gohier et al. (2001) définissent l'identité professionnelle comme la représentation que le nouvel enseignant a de lui-même, de sa participation dans le groupe d'enseignants et de son intégration dans la profession. La construction de cette identité permet de développer un sentiment d'efficacité ou de compétence personnelle chez les enseignants en devenir (Lecomte, 2004). Ce sentiment, exprimé par les débutants, ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire, mais implique une capacité de produire en tenant compte de toutes les composantes cognitives, sociales, émotives et comportementales de ces novices (Lecomte, 2004).

Un autre bénéfice recensé est de permettre la réussite des élèves. En effet, en bénéficiant d'un accompagnement de son mentor, le novice peut mieux développer son habileté à motiver ses élèves, à obtenir de meilleurs résultats ainsi qu'à offrir une meilleure qualité d'enseignement (Weva, 1999; Andrews et Martin, 2003; Beckers, Jardon, Jaspard et Mathieu, 2008). Or, cette qualité de l'enseignement repose sur plusieurs facteurs, tels que l'enseignant lui-même et le développement de ses compétences. En effet, si ce dernier se sent accepté, soutenu, conseillé et dispose de ressources accessibles, il sera moins stressé et plus accessible pour ses élèves (Martineau et al., 2010).

Selon Gold (2003), le programme de mentorat aurait également un impact positif dans la rétention du personnel enseignant. Il a constaté que chez 16 % des

enseignants ayant reçu une forme de mentorat, le taux d'abandon chutait de moitié de ceux qui n'en avaient pas bénéficié. Ce soutien permettrait de « conserver la flamme », tel que stipulé par Lavoie et al. (1995), ainsi que d'éviter que les novices quittent pour une autre école, ou tout simplement, la profession (Angelle, 2002, citée dans Martineau et Bergevin, 2007; Ingersoll et Smith, 2003).

2.19.2 Impacts positifs sur les mentors

À l'instar des mentorés, les bénéfices retirés par les mentors seraient aussi très nombreux. Mihans (2008) signale que les mentors peuvent apprendre des moins expérimentés et enrichir leur expérience. Les mentors en retirent des apprentissages nouveaux, en actualisant leurs connaissances selon les nouvelles approches pédagogiques apprises par le débutant lors de la formation des maîtres. Fletcher (1998) réitère sensiblement les mêmes propos et précise que les mentors peuvent accroître leur sentiment d'accomplissement personnel.

De plus, Dupuis (2003) mentionne que les mentors volontaires ont beaucoup à offrir aux nouveaux. En effet, les hommes et les femmes au sommet de leur profession, éprouvent souvent le désir de transmettre leurs connaissances ainsi que les différentes stratégies qu'ils utilisent dans leur tâche professionnelle, afin de faire reconnaître leurs compétences. Il note que ce besoin de reconnaissance est plus spécifiquement présent chez les enseignants, car certaines directions d'école ont tendance à tenir leur personnel pour acquis (Dupuis, 2003). Il note que les enseignants d'expérience ont souvent besoin d'être appréciés à leur juste valeur.

Lavoie et al. (1995) soutiennent que la pratique du mentorat permet au mentor de réfléchir sur sa pratique, de se dynamiser et de ressentir de la valorisation en effectuant ce soutien. Lusignan (2003) va plus loin en précisant que l'enseignant expérimenté peut même aller jusqu'à remettre en question certaines de ses pratiques et de ses perceptions, à la suite des réflexions et des discussions avec le mentoré. En effet, le mentor peut ressentir le besoin de se réajuster et de redéfinir certaines stratégies qu'il expérimente depuis longtemps.

Un autre bénéfice, celui-ci avancé par Latour (1994), serait la satisfaction du travail réalisé. Le mentor pourrait ressentir une certaine fierté et de la satisfaction créées par les riches échanges et le soutien offert entre mentors et mentorés. Enfin, une meilleure connaissance de soi est également mentionnée : le mentor peut apprendre à connaître ses forces et ses faiblesses, ainsi qu'à développer davantage son identité professionnelle, et ce, malgré le fait que plusieurs directions d'école négligent encore trop souvent la question de mise en place de soutien formel aux enseignants débutants (Latour, 1994 ; Martineau et Presseau, 2003).

Malgré tous les bénéfices retirés par les mentors et les mentorés, il existe également des limites et des difficultés liées au mentorat.

2.20 Limites et difficultés liées au mentorat

Chouinard (1996) note certaines limites au mentorat : il doit nécessairement faire appel à des enseignants qui sont eux-mêmes capables d'expliquer leurs représentations et leurs connaissances relatives aux élèves et à l'enseignement. Il ne

suffit pas d'être sympathique pour être un bon mentor, il est même préférable d'être en contact avec un mentor dont les idées et les pratiques sont différentes des siennes (Baillauquès et Breuse, 1993). Chouinard (1996) précise qu'il doit y avoir une opposition d'idées afin que les représentations inadéquates puissent être redéfinies. De plus, un mauvais jumelage peut s'avérer être un obstacle, car il y a un risque de rejet par le mentor, le mentoré ne correspondant pas au modèle attendu (Gervais, 1999).

Également, le mentor ne doit pas imposer une aide, mais répondre aux besoins des nouveaux enseignants (Baillauquès et Breuse, 1993). Par exemple, même si l'observation des mentorés dans leur salle de classe est une stratégie encouragée, certains novices ne désirent pas être observés dans la leur. Ainsi donc, ils déclinent ou espacent les activités d'observation de leur mentor.

Les conceptions jouent aussi un rôle important dans une relation mentorale. Selon Martineau et al. (2010), lorsque les conceptions du mentor et du mentoré sont opposées ou divergentes, cela peut occasionner de sérieux problèmes d'entente et de bonne communication. De plus, le peu de disponibilité des mentors ainsi que la distance géographique entre les deux peuvent devenir des limites non négligeables.

Selon Martineau et al. (2010), il y aurait plus de difficultés rencontrées par les mentors que par les mentorés. Cela pourrait s'expliquer en partie par le fait que le mentor aurait davantage un rôle d'intervenant. À ce propos, Gervais (1999) note que les mentors ont souvent de la difficulté à reconnaître les difficultés et les préoccupations vécues par les novices. De son côté, Latour (1994, citée par Martineau et Bergevin,

2007) a noté 13 difficultés rencontrées par les mentors, qu'elle a regroupées en 13 catégories de difficultés. Le tableau 7 résume ces difficultés.

Tableau 7: Principales difficultés rencontrées par les mentors (tiré de Latour, 1994, citée dans Martineau et Bergevin, 2007)

1. Transmettre les attitudes, connaissances et comportements relatifs à la collaboration avec les parents.
2. Élaborer un programme d'intervention adapté pour le mentoré.
3. Élaborer des stratégies facilitant la participation du novice aux activités de l'école.
4. Communiquer le projet éducatif de l'école.
5. Transmettre les attitudes, connaissances et comportements relatifs à l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage.
6. Évaluer les performances du novice, l'observer ou prévoir ses réactions et difficultés.
7. Adapter l'enseignement aux élèves plus rapides.
8. Utiliser des types de renforcement reliés à la discipline.
9. Transférer les valeurs et les philosophies de l'école.
10. Collaborer à établir des relations avec le personnel non enseignant.
11. Autoévaluer ses interventions auprès du protégé.
12. Faire reconnaître le novice aux yeux de l'équipe-école.
13. Encadrer le novice, reformuler ses attentes et déterminer ses craintes.

En somme, les difficultés rencontrées par les mentors peuvent rendre leur tâche d'accompagnement plus difficile. Ironiquement, ces difficultés sont aussi celles qui sont les plus problématiques chez les jeunes enseignants. Par conséquent, les enseignants expérimentés peuvent alors éprouver de la réticence à exposer leur pratique parce qu'elle peut comporter encore certaines lacunes et ils ne veulent pas être exposés au jugement de leur protégé (Gervais, 1999).

Enfin, une autre limite serait que certains programmes d'accompagnement peuvent susciter des réactions de conformisme ou de suradaptation, au lieu d'encourager chez le nouvel enseignant l'intégration et le développement de nouvelles stratégies

(Louvès et Baillauquès, 1992; Boutin, 1999). Ces programmes de mentorat seraient trop souvent axés sur l'acquisition de compétences, nuisant ainsi à la créativité et à la pratique réflexive des novices. Il y aurait un danger de conformisme et de modelage sur le plan des interventions (Boutin, 1999).

Malgré certaines limites liées au mentorat, Bérubé (2006) affirme que le mentorat répond à des préoccupations de développement des compétences basées sur une organisation apprenante, dans une proportion de 87 %. De plus, le mentorat contribuerait à améliorer la qualité de vie au travail et à faciliter l'insertion des novices.

Dans le prochain chapitre, nous préciserons la méthodologie utilisée pour notre recherche.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous traiterons du cadre méthodologique de cette recherche. Tout d'abord, nous aborderons le choix méthodologique et nous expliquerons le concept de recherche-action. Par la suite, nous préciserons notre modèle de recherche-action, l'échantillon ainsi que l'instrumentation.

3.1 Choix méthodologique

La recherche qualitative vise à recueillir des données qui décrivent des situations problématiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le chercheur y est subjectif, pouvant difficilement se dégager de ses propres valeurs. Par contre, la subjectivité ne doit pas être perçue comme négative. En effet, selon Poisson (1991), de nombreux bénéfices peuvent découler de la subjectivité. Le chercheur peut effectuer une objectivation de ses données et par la suite, certaines explications peuvent s'y dégager. Cette objectivité amène aussi le chercheur qualitatif à établir une rigueur dans sa méthodologie, essayant de comprendre et d'interpréter l'essentiel d'une réalité. La présente recherche, mettant en lien des enseignants en insertion professionnelle et le développement de la compétence en gestion de classe, aide le chercheur à comprendre le sens que ces novices donnent à leurs expériences en salle de classe. De plus, la présence d'accompagnement de type mentorat s'inscrit également dans cette optique parce les

mentorés auront à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques. Pour toutes ces raisons, notre recherche s'avère de nature qualitative.

Dans une recherche qualitative, le chercheur a un accès privilégié aux expériences des sujets, pouvant participer à la compréhension des phénomènes étudiés, et ce, dans leur milieu naturel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans ce type de recherche, les résultats ainsi que les connaissances produites sont facilement accessibles, énumérés de façon claire et simple aux participants de la recherche. De plus, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) précisent que les éducateurs y établissent des liens significatifs avec les apprenants. La présence d'interactions entre les différents participants soit les mentors et les mentorés, ainsi que les précisions apportées envers la recherche qualitative, nous amènent à considérer la recherche-action comme le meilleur choix méthodologique pour notre recherche.

3.2 Recherche-action

Pour plusieurs raisons, que nous tenterons de préciser, notre recherche s'inscrit dans l'optique d'une recherche-action. Selon Tremblay, Bonneli, Larose, Audet et Voyer (2010), la recherche-action est souhaitable dans le domaine de l'éducation, car elle priorise les besoins sociaux réels. Elle est menée directement dans le milieu et met en action tous les participants. Anadon (2007) affirme que ce type de recherche distingue le sujet (la personne ou la communauté) dans son contexte et tente de comprendre la signification et les implications du problème de recherche et de sa solution pour la communauté. Selon elle, le choix des méthodes de recherche doit privilégier

l'interaction avec les acteurs, les échanges réciproques entre les participants et les chercheurs, de même qu'une réflexion active.

Pour notre part, notre recherche s'effectuera dans le milieu réel, soit dans différentes écoles primaires de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais et mettra en interaction différents participants : les mentors et les mentorés. Selon Tremblay et al. (2010), la recherche-action est flexible et demande à établir une communication systémique entre les chercheurs et le milieu. De ce fait, elle favorise l'autoévaluation constante des participants.

Pour Tremblay et al. (2010), Allard et Perret (2010) et Lessard-Hébert (1997), la recherche-action porte une double finalité : elle permet de transformer la réalité et de produire des connaissances selon ces transformations. Les savoirs d'action ou expérientiels prennent donc une importance particulière, et non seulement les savoirs théoriques. Tremblay et al. (2010) ajoutent que la recherche-action s'intéresse au « que faire? » et au « comment faire? », visant la transformation sociale en axant sur la manière choisie pour atteindre ce résultat. Lessard-Hébert (1997) stipule que le chercheur peut faire son expérimentation sur le terrain. Dans ce cas, le chercheur ne considère pas les résultats de chaque sujet en tant qu'individu, mais en tant qu'appartenant à un groupe. Les résultats globaux priment avant tout. Finalement, Lessard-Hébert (1997) croit que la recherche-action n'a pas pour but de développer des connaissances théoriques généralisables, mais des connaissances pratiques. Celles-ci seront éclairées par des éléments théoriques et seront élaborées dans un cadre

méthodologique qui devra tenir compte des caractéristiques et des contraintes propres aux situations humaines spécifiques aux enseignants et aux éducateurs.

Pour Tremblay et al. (2010) et Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la recherche-action possède une souplesse méthodologique qui demande par contre son adaptation à l'objet de la recherche. Les connaissances se développent grâce à un aller-retour constant entre l'action et la réflexion. Cette alternance implique une reconnaissance des savoirs et permet de valider leur pertinence. Des sous-processus très importants viennent s'insérer dans une recherche-action. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), il existe trois finalités qui peuvent être représentées par un triangle : recherche, formation, action. Le pôle « recherche » représente l'utilisation d'un processus méthodologique qui guide les chercheurs et éclaire l'action durant toute la recherche. Le pôle « action » représente les gestes posés visant l'atteinte de la cible en vue de produire un changement. Le dernier pôle, la « formation », représente les apprentissages effectués par celui qui veut comprendre la situation en contexte, son apport et sa démarche de formation continue. La recherche-action se veut donc un cycle continu entre les pôles, créant un va-et-vient continu entre l'action, la réflexion, l'action, la réflexion. Cette réflexion vise deux objectifs, qui sont de comprendre les événements et de formuler un plan d'action qui tient compte de la nouvelle compréhension de la situation (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). D'autres buts peuvent aussi être poursuivis par les chercheurs. Lavoie, Marquis et Laurin (1996) notent : le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration.

Les buts poursuivis pour notre recherche sont l'amélioration et le changement dans la pratique en gestion de classe chez des enseignants en insertion professionnelle, avec un soutien de type mentorat.

Étant donné que ces buts évoluent selon un processus cyclique, des détails sur ce processus se sont avérés nécessaires pour comprendre ce que nous souhaitons faire dans le cadre de cette recherche.

3.2.1 Cycles de la recherche-action

La recherche-action se veut un cycle continu entre les pôles de réflexion et d'action (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Anadòn, 2007). Plusieurs auteurs attribuent à Kurt Lewin l'appellation de la recherche-action ainsi que les premières conceptions de ses processus (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Lavoie et al., 1996). Il stipule que la première étape est la planification, qui se définit comme la réflexion avant l'action. Le responsable du projet décide donc de ses objectifs, identifie le problème et les actions possibles et cherche à déterminer comment il validera et interprétera ses données. Par la suite, il passe à l'action, il observe et ces données lui permettront de vérifier si ce qui se passe correspond à sa planification. Il pourra ainsi se réajuster, agir de nouveau, y réfléchir encore pour réviser ses buts s'il y a lieu.

D'autres chercheurs ont précisé les cycles de la recherche-action. La figure 1 présente le cycle de Viens et Peraya (2004).

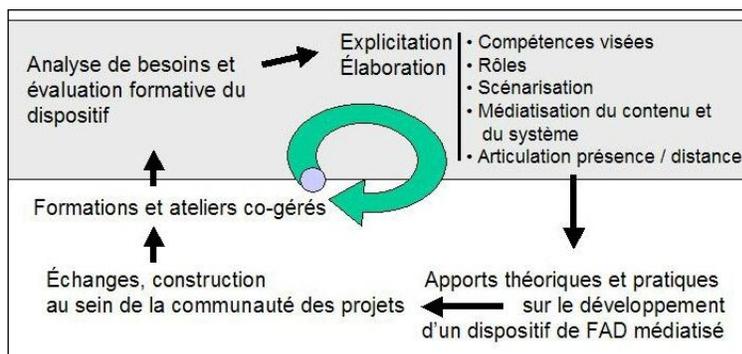


Figure 1 : Explicitation d'un cycle type d'intervention (Viens et Peraya, 2004).

Dans le modèle de Viens et Peraya (2004), le point de départ est l'analyse des besoins des participants et l'évaluation formative du dispositif déjà mis en place. Viennent ensuite l'élaboration du projet, la précision des rôles de chacun et des compétences à développer. L'apport d'éléments conceptuels et théoriques s'avère également important, car cela favorise le développement des connaissances (FAD : formation, apprentissage, découverte). L'échange et la construction des savoirs se font en partenariat et en coopération. Les auteurs précisent que des ateliers servent à alimenter l'expérience vécue chez les participants. Chaque participant doit être consulté, impliqué et soutenu tout au long du projet. Cette démarche participative, dans laquelle tous les acteurs sont associés en part égale, facilite la mise en place de la recherche, ainsi que son bon déroulement. Enfin, les échanges facilitent l'avancée du projet ce qui amorce de nouveaux questionnements, réajustements et ainsi de suite.

Dans son mémoire de maîtrise, Roy (2002), présente un modèle de recherche-action selon un processus cyclique. S'inspirant de la méthodologie des travaux de Lavoie et al. (1996), elle y traite des différentes phases de la sienne, soient la

planification de même que sa réalisation. Sur le plan de la planification, Roy (2002) a fait un travail préparatoire, s'est documentée sur le mentorat, a rencontré certains groupes de travail, identifié les difficultés des nouveaux enseignants, a préparé des questionnaires destinés aux enseignants, les a distribués, a effectué un sondage, a analysé les données, a rédigé un document sur le mentorat et a rencontré tous les enseignants de son école afin de présenter son projet. Elle a effectué la phase de réalisation de son projet durant une courte période de l'année scolaire suivante, soit du mois d'août au mois de novembre. Elle a rencontré les nouveaux enseignants et a formé des dyades avec les mentors, a établi des contacts avec les groupes de travail, a effectué des entrevues semi-dirigées et collecté des données pour les objectifs de sa recherche et s'est documentée sur le mentorat et son fonctionnement.

Pour Dolbec (2003) la plupart des auteurs s'entendent pour dire que le processus de recherche-action comprend au moins les étapes suivantes : la formulation du problème, la planification des sous-processus, la mise en oeuvre du plan d'action, l'observation des effets de l'action, la réflexion et la répétition du processus.

Le tableau 8 compare les diverses étapes de la recherche-action et est inspiré de celui de Dolbec (2003). Ce dernier mentionne cependant que le tableau donne l'impression d'une linéarité dans la démarche, ce qui n'est pas nécessairement le cas. C'est pour cette raison que des auteurs illustrent les processus par un graphique plus dynamique, ouvert et cyclique. Par la suite, nous définirons notre propre modèle méthodologique.

Tableau 8: Comparaison des étapes de recherche-action (inspiré de Dolbec, 2003, p.531)

	Étapes	Lewis, 1946 (cité dans Dolbec, 2003)	Viens et Peraya, 2004	Lavoie et al., 1996 (cités dans Roy, 2002)
Planification	Formuler le problème	Idée générale	Idée générale	Étape préalable (seul)
		Collecte d'informations	Analyse des besoins et évaluation formative du dispositif	Réflexion initiale (en groupe)
		Conceptualiser le problème		Précision du problème et de son contexte (en groupe)
	Planifier	Plan d'action général. Décider de la première action	Explicitation et élaboration : compétences visées, rôles, scénarisation, médiatisation	Planification de l'action (en groupe)
	Agir	Exécuter la première étape	Apports théoriques et pratiques	Action et...
	Observer	Reconnaissance ou collecte d'informations	Observations	... observation (en groupe)
	Réfléchir	Évaluation. Se refaire une idée, planifier la prochaine étape et modifier le plan.	Échanges, construction au sein de la communauté des projets	Évaluation et prise de décision (en groupe)
	Répéter le processus	Cycle en spirale de planification, d'exécution et de reconnaissance afin de planifier la prochaine étape et peut-être modifier le plan.	Formations et ateliers cogérés Évaluation formative du dispositif	Redéfinition du problème et planification d'autant de cycles d'action que jugés nécessaires pour résoudre le problème.

3.3 Notre modèle de recherche-action

À la lumière de tous les modèles présentés, nous avons opté pour celui de Lavoie et al. (1996) que nous présentons à la figure 2.

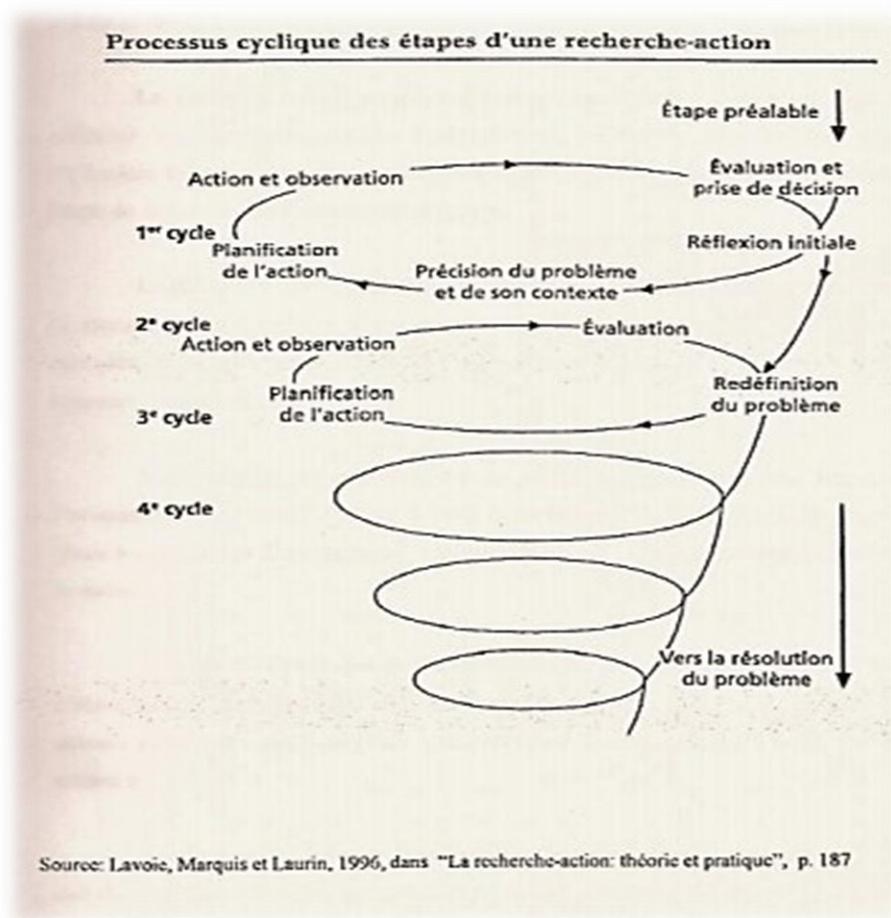


Figure 2 : Modèle de recherche-action de Lavoie, Marquis et Laurin (1996)

Ce modèle, élaboré en spirale, rejoint nos processus méthodologiques, car sa démarche consiste en différentes étapes. La première est une étape préalable qui se réalise individuellement suivie de cinq grandes étapes à réaliser en groupe. Notre

recherche se veut une expérience de groupe, composé de quatre nouveaux enseignants et de deux mentors mais aussi de dyades mentors-mentorés.

Tel qu'indiqué précédemment, une phase de planification est d'abord nécessaire. La nôtre s'est effectuée en janvier 2009. Nous avons fait des lectures préparatoires sur les différents concepts de notre recherche : gestion de classe, mentorat, insertion professionnelle. Nous avons rencontré des partenaires, des directions d'école et des ressources éducatives, préparé les outils d'instrumentation et identifié les deux mentors.

Par la suite, ce modèle propose une **étape préalable** qui se réalise tout d'abord en groupe afin de prendre connaissance du projet, mais de façon individuelle par la suite pour les questionnaires démographique et des besoins spécifiques de chacun. Ce premier entretien de groupe a eu lieu en septembre 2010 en présence des quatre mentorés et des deux mentors. Par la suite, les participants se sont informés du contenu des cinq étapes suivantes de la recherche. Des explications ont été données sur la structure, le fonctionnement ainsi que sur les outils de collecte de données. Nous avons distribué un questionnaire démographique, ainsi qu'un questionnaire permettant de connaître les attentes et les besoins de chacun. D'autres détails sont donnés sur les outils d'instrumentation dans une autre section.

La première étape de la **réflexion initiale** a également eu lieu lors de ce premier entretien de groupe en septembre 2010. Elle consiste, en groupe, à identifier la situation problème, à réfléchir sur son importance, à ses possibilités d'intervention, à instaurer un

processus de participation au fonctionnement du groupe, à préciser les objectifs de la recherche et les stratégies d'interventions possibles.

Vient ensuite la **précision du problème** comme deuxième étape. Celle-ci précise le problème dans son contexte, le définit, en cerne les éléments pertinents. Le problème de notre recherche est le manque d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle, en particulier au niveau de leur gestion de classe. Nous avons proposé le mentorat comme forme de soutien et en avons discuté également en septembre 2010 lors du premier entretien de groupe.

Par la suite vient la troisième étape, celle de la **planification de l'action**. Les participants ont déterminé et préparé l'orientation de l'action, préparé le matériel à utiliser, parlé des outils d'instrumentation qui seront utilisés pour la collecte de données, cerné les concepts et les idées. Lors de ce premier entretien de groupe, en septembre 2010, nous avons traité de la mise en place des structures du soutien de type mentorat et de son organisation dans leur milieu.

L'action et l'observation font partie de la quatrième étape. Il s'agit de la phase de réalisation de notre recherche. C'est l'étape de la mise en marche du plan d'action, de l'observation dans les milieux, du recueil des données à analyser, des interventions nécessaires. Concrètement, les deux mentors ont effectué des visites dans les salles de classe des mentorés en novembre 2010, janvier 2011, mars 2011 et mai 2011. Ils ont procédé à des observations, à l'aide de grilles, et ont pris connaissance des situations problématiques vécues en classe et inscrites dans le journal de bord. Ces données

qualitatives ont été utiles afin de connaître les stratégies en gestion de classe des mentorés et ainsi procurer un accompagnement efficace aux novices. De plus, les mentors ont envoyé des documents pertinents à lire par courriel, lesquels ont contribué à enrichir les apprentissages des mentorés selon leurs sources de difficulté. Tous les participants se sont servis d'un journal de bord, ce qui leur a permis de consigner leurs réflexions, leurs idées, leurs impressions et leurs procédures.

Enfin, la cinquième étape, **l'évaluation et la prise de décision**, consiste à évaluer l'expérimentation à partir des données recueillies depuis le début, c'est-à-dire à analyser les données, à réfléchir sur la participation du groupe, à vérifier le changement dans les pratiques. Nous avons analysé l'expérience du mentorat dans le milieu, en lien avec les objectifs de la recherche. Cette étape s'est effectuée à deux moments, soit à la moitié à l'aide d'un questionnaire et lors du dernier entretien de groupe en avril et mai 2011. Par contre, le cycle « réflexion-action-réflexion-action » a pu également se faire tout au long de la recherche, conformément à la nature même de la recherche-action (Lavoie et al., 1996).

Enfin, bien que nous ayons adopté ce modèle de recherche-action, notre démarche s'est ajustée au fur et à mesure de son déroulement afin de répondre aux objectifs de la recherche et aux besoins des mentorés (Lavoie et al., 1996).

3.4 Participantes

Selon Castetter et Young (1996), la durée de l'insertion professionnelle s'échelonne sur une période d'une demi-journée à sept ans. Cependant, il est probable

que les enseignants qui ont sept ans d'expérience aient déjà développé certaines stratégies en gestion de classe et par conséquent, ils auraient moins besoin d'accompagnement. Ainsi donc, nous avons orienté notre choix vers les enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience, car c'est durant ce stade que certains qualifient de «survie» que les enseignants auraient le plus besoin de soutien (Lamarre, 2003; Chouinard, 1999).

3.4.1 *Mentorés*

En août 2009, nous avons fait part de notre recherche aux directions d'école et contacté la coordonnatrice des ressources éducatives de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais afin qu'elle puisse nous soumettre le nom de nouveaux enseignants désirant être accompagnés. Il a été difficile de recruter des débutants, car plusieurs contrats ne sont offerts qu'à la fin août au retour des vacances. Quatre nouvelles enseignantes ont manifesté leur intérêt et ont été sélectionnées selon un échantillonnage volontaire, car elles rejoignaient les critères de sélection établis pour notre recherche : besoin d'être accompagnées sous forme de mentorat, en particulier en gestion de classe. Voici le portrait général de chacune d'entre elles.

Mireille¹ était une nouvelle enseignante âgée entre 20 et 25 ans, possédant un an et demi d'expérience en enseignement au primaire. Elle travaillait en 2^e année et estimait avoir entre 0 et 5 élèves en troubles d'adaptation ou d'apprentissage dans sa

¹ Les noms des participantes ont été changés pour préserver la confidentialité

classe. Elle mentionnait avoir reçu un cours en gestion de classe à l'université, mais estimait qu'il avait été trop axé sur la théorie et pas assez sur la pratique.

La deuxième mentorée, Amélie, était une enseignante âgée entre 26 et 30 ans, ayant deux ans d'expérience comme titulaire d'une classe au primaire. Elle travaillait en première année et estimait avoir entre 6 et 10 élèves en troubles d'apprentissage ou d'adaptation dans sa classe. Elle avait suivi un cours en gestion de classe, mais trouvait que le professeur n'avait pas assez offert d'exemples concrets au primaire.

Camille était la troisième mentorée et avait entre 20 et 25 ans, possédait deux ans d'expérience au primaire. Elle enseignait en 4^e année et estimait avoir entre 6 et 10 élèves ayant des troubles d'apprentissage ou d'adaptation. Elle avait suivi un cours en gestion de classe lors de sa formation initiale et estimait qu'elle n'avait pas été assez formée.

La dernière mentorée était Johanne et avait entre 20 et 25 ans. Elle enseignait au primaire depuis deux ans et était en 3^e année. Elle estimait avoir entre 6 et 10 élèves en troubles d'apprentissage ou d'adaptation dans sa classe. Elle avait reçu une formation en gestion de classe à l'université, mais trouvait qu'il n'y avait pas eu assez de liens directs avec la réalité.

3.4.2 *Mentors*

Nous voulions bénéficier de deux mentors pour notre recherche, car cela nous offrait la possibilité d'accompagner un plus grand nombre de nouveaux enseignants. Le choix de la première mentor, Louise, s'est effectué de façon naturelle, car la chercheuse

et elle se connaissaient depuis plusieurs années. Les deux partageaient des intérêts communs au niveau de l'accompagnement des mentorés et sur celui du soutien pédagogique offert aux débutants. Cette enseignante de 35 ans d'expérience faisait preuve d'un grand leadership dans son milieu, accompagnait de nombreux stagiaires et désirait partager son expérience avec les nouveaux enseignants. Elle avait manifesté son intérêt pour notre recherche dès l'hiver 2009, lorsque nous avons participé à d'autres projets de recherche communs avec une conseillère pédagogique.

La deuxième mentor était la chercheuse de ce projet. Elle éprouvait un vif intérêt pour ce rôle et un souci d'accompagner les nouveaux enseignants. Elle possède une vingtaine d'années d'expérience en enseignement, a bénéficié d'un cours en gestion de classe lors de sa formation universitaire et l'avait trouvé très pertinent. Étant donné que la deuxième mentor était aussi chercheuse, il y avait possibilité d'un biais. Cependant, l'analyse des données a été validée, ce dont nous traiterons dans le chapitre 5.

Les deux mentors, qui ne travaillaient pas dans la même école, se sont partagé la tâche en accompagnant chacune deux mentorées. Une collecte de données a aussi été effectuée auprès des mentors, afin d'obtenir une autre perspective du développement de la compétence en gestion de classe.

3.5 Instruments de collecte de données

Pour mener à bien une recherche-action, plusieurs outils de collecte de données sont nécessaires. Voici les instruments qui ont été utilisés dans notre recherche.

3.5.1 *Questionnaires*

Tout d'abord, nous avons utilisé un questionnaire démographique (voir appendice A) afin d'établir un portrait des enseignants en insertion professionnelle qui ont participé à l'étude. Ce questionnaire comportait des questions relatives à leur expérience de travail en enseignement ainsi qu'à leurs expériences antérieures de travail. Il contenait sept questions fermées et nécessitait cinq minutes à remplir et a été distribué lors du premier entretien de groupe en septembre 2010.

De plus, un questionnaire d'évaluation a été distribué aux mentorées et aux mentors en février 2011 et a porté sur leurs perceptions des changements dans leur pratique en gestion de classe (voir appendice B). Ce questionnaire comportait cinq questions fermées et quatre questions ouvertes. Il a nécessité une quinzaine de minutes à remplir. Cela nous a permis d'obtenir des données sur les changements dans les pratiques en gestion de classe des mentorées ainsi que sur l'impact du mentorat à ce stade du déroulement de la recherche. Les données recueillies des mentors ont permis d'obtenir d'autres perspectives sur le développement des compétences en gestion de classe des mentorées. Ces données seront présentées dans le chapitre des résultats.

Enfin, un dernier questionnaire a été distribué à la fin avril 2011 début mai 2011 afin de connaître l'impact du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe (voir appendice C). Il comportait dix questions ouvertes et une question fermée. Il a nécessité environ 30 minutes à répondre. Il a été suivi d'un

entretien de groupe, suivi d'entretiens individuels avec chacune des mentorées et des mentors.

3.5.2 *Entretiens*

L'intérêt pour l'entretien est avancé dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), qui le définissent comme étant une « interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise... » (p.133). Un premier entretien de groupe a été tenu en septembre 2009 et a permis de connaître les besoins en accompagnement des nouveaux enseignants, plus particulièrement en gestion de classe (voir appendice D). De plus, il a permis de connaître les attentes des mentors et des mentorées quant au mentorat, ce qui a aidé à la poursuite du projet.

Un autre entretien de groupe a eu lieu au mois d'avril 2010 ou de mai 2010 entre les mentors et les mentorées. Ils se sont tenus à deux moments différents avec trois participantes chacun, car il y avait des conflits d'horaire. Ces entretiens ont permis de faire le bilan et l'évaluation du projet (Lavoie et al., 1996), ainsi que de constater les changements dans les pratiques en gestion de classe chez les mentorés à la suite de leur accompagnement. L'animatrice, qui était une enseignante d'expérience choisie par la mentor, utilisait les réponses obtenues des questionnaires de fin de projet pour effectuer un entretien individuel avec chacune des participantes. Ces entretiens ont permis d'obtenir plus de précisions auprès des mentors et des mentorées. À la suite de ces entretiens individuels, toutes les participantes sont retournées en entretien de groupe, ce qui a permis de conclure le projet. Tout ce processus a nécessité environ deux heures.

Pour les besoins de la recherche-action, les deux entretiens de groupe ont été enregistrés de façon numérique. Lavoie et al. (1996) estiment que ce type d'enregistrement permet l'analyse ultérieure des observations et peut être utilisé aussi souvent que nécessaire.

3.5.3 *Journal de bord*

Un autre type de collecte de données utilisé dans la recherche-action est celui du journal de bord. Celui-ci est en quelque sorte la mémoire vive de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Il est nécessaire dans le contexte d'une recherche-action, car c'est une des meilleures façons de suivre la progression de la recherche (Lavoie & al., 1996). La rédaction d'un journal de bord a aidé les mentorées et les mentors à réfléchir, à s'interroger et à s'investir durant l'étude. De plus, l'élaboration du journal de bord a permis aux mentorées d'identifier des situations problématiques vécues en classe, de les analyser et de comprendre les changements dans les pratiques de la gestion de classe. Le journal de bord a été jumelé à une grille d'observation sur laquelle les mentorées devaient cocher les composantes professionnelles en gestion de classe du MEQ (2001) travaillées dans leur classe. Par la suite, chaque mentorée avait à détailler deux situations problématiques vécues par mois (environ 10 en tout), ce qui a procuré à la chercheuse de l'information sur l'évolution du développement de la compétence en gestion de classe.

De la même manière, les deux mentors ont dû rédiger leur propre journal de bord qui a détaillé leurs interrogations, leurs réflexions, les comportements des mentorées, les informations recueillies lors des observations en salle de classe. Ces

renseignements ont été d'une aide précieuse pour interpréter les résultats (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). De plus, ces observations ont pu faire l'objet de discussions lors des échanges entre les mentors et les mentorées. Ces données seront présentées dans le chapitre des résultats.

3.5.4 Observations en salle de classe et grilles d'observation

Jaccoud et Mayer (1997, cités dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) définissent l'observation comme « l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations ou des comportements auxquels il s'intéresse... » (p. 135). Par conséquent, les mentors ont effectué des visites dans chacune des classes des mentorées, afin d'offrir leur soutien, de faire des observations et de prendre connaissance des situations problématiques vécues par les nouveaux enseignants. Il y a eu quatre visites, soit novembre 2010, janvier 2011, mars 2011 et mai 2011. Les mentors ont utilisé une grille (voir appendice E), comportant les mêmes éléments d'observation des composantes professionnelles de la compétence en gestion de classe (MEQ, 2001) que ceux dans le journal de bord des mentorées. Ces éléments sont, entre autres, la mise en place des règles, de procédures, de routines, le repérage des problèmes nuisant au bon déroulement des activités en classe. Les grilles d'observation ont facilité la consignation des données, la comparaison des observations ainsi que la rétroaction offerte aux mentorés lors des différentes visites dans les classes. Ces données ont été utiles pour l'analyse des changements dans les pratiques de la gestion de classe des nouveaux enseignants.

En terminant, voici le tableau 9 regroupant les divers instruments utilisés et le calendrier de notre recherche.

Tableau 9: Résumé des instruments et du calendrier de la recherche

Participants	Instruments	Données	Calendrier	Buts de l'instrument
4 mentorés	Entretiens	Qualitatives	Septembre 2010	Connaître les besoins des mentorés Présentation du projet
			Avril/mai 2011	Évaluer l'impact du mentorat sur le développement de la gestion de classe Évaluer les changements dans le développement de la compétence en gestion de classe
2 mentors	Questionnaires	Qualitatives Quantitatives	Septembre 2010	Connaître les données démographiques de chacun
		Qualitatives Quantitatives	Février 2011	Connaître les changements dans les pratiques en gestion de classe
		Qualitatives Quantitatives	Avril/mai 2011	Connaître l'impact du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe.
	Journaux de bord	Qualitatives	Septembre 2010 à mai 2011	Effectuer une démarche réflexive Identifier les difficultés en gestion de classe
	Grilles d'observation	Qualitatives	Novembre 2010, janvier 2011, mars 2011 et mai 2011	Observer le développement de la compétence en gestion de classe

3.6 Analyse des données

En utilisant le logiciel Weft QDA, tout en découpant les objectifs de recherche, nous avons pu déterminer des sections qui ont facilité l'analyse des résultats. Pour ce faire, nous avons établi les sections qui nous semblaient pertinentes en lien avec les deux objectifs de recherche. Voici celles qui se sont imposées : l'impact du mentorat en général, l'impact du mentorat sur la gestion de classe, le mentorat et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, l'accompagnement et la formation initiale des nouveaux enseignants et changements apportés en gestion de classe. Ces dernières nous ont permis d'établir des catégories de codes, selon notre cadre théorique : l'organisation et la mise en place du mentorat, les formes formelles et informelles, les critères de jumelage et de sélection, les bénéfices du mentorat, etc. Par la suite, plusieurs codes émergents en sont ressortis. Vous trouverez en appendice F un tableau-résumé des différentes sections, catégories et codes émergents des données.

3.7 Triangulation

La rigueur du chercheur est déterminante de la qualité de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Un des moyens proposés par les écrits pour s'assurer d'une démarche rigoureuse est la diversité des méthodes de collecte de données. Ainsi donc, un des avantages de la recherche qualitative est d'offrir la possibilité d'adopter et de combiner différentes méthodes de collecte de données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Dans notre recherche, différents instruments ont été utilisés, tels que décrits précédemment, ce qui a contribué à la triangulation des instruments. De plus, il est bon

de rappeler que nous avons deux points de vue du même phénomène : celui des mentors et des mentorées. Les données obtenues par les mentorées ont servi à comprendre le développement de leur compétence en gestion de classe et l'impact du mentorat sur cette compétence. Pour leur part, le point de vue des mentors a permis de mettre en contexte leurs observations et leurs réflexions en offrant une autre perspective sur la situation du mentorat.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), un autre critère de crédibilité pour la triangulation est d'avoir recours à l'opinion de différents chercheurs. Afin de nous assurer que nos résultats étaient valides et pour éviter un biais par rapport à la chercheuse/mentor, nous avons eu recours à une validité intra-chercheurs pour la codification des données. L'autre chercheuse, qui a fait la deuxième analyse, est une étudiante à la maîtrise en éducation. Elle connaissait le sujet exploité par notre recherche et a offert des suggestions éclairées et pertinentes. De plus, deux animatrices ont été embauchées lors des entretiens de groupe et individuels, afin d'éviter le biais occasionné par les deux rôles de la chercheuse/mentor.

3.8 Déroulement de la recherche

Notre recherche s'est déroulée sur une période de neuf mois, soit de septembre 2010 à mai 2011. Elle a pris place dans deux écoles de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.

En 2009, la chercheuse a approché la directrice des ressources éducatives de la commission scolaire afin de s'assurer de son soutien et de son intérêt pour le projet.

Étant donné qu'un programme de mentorat était déjà en développement au sein de la commission scolaire, la directrice des ressources éducatives a invité la chercheuse à participer à diverses rencontres traitant d'insertion professionnelle à la commission scolaire, conjointement avec d'autres enseignants intéressés. Ces rencontres ont permis d'établir des contacts avec de nouveaux enseignants qui pourraient être intéressés à participer à la recherche. Néanmoins, le recrutement des mentorés a été plus difficile que prévu. Des six mentorés que la chercheuse avait pensé recruter, seulement quatre nouvelles enseignantes se sont montrées intéressées. À partir de septembre 2010, la recherche a pu débuter. Une première rencontre a eu lieu en septembre, au cours de laquelle les participantes ont pu faire connaissance et dévoiler leurs besoins respectifs en accompagnement. Une animatrice a été embauchée afin d'animer ce premier entretien de groupe, afin d'éviter le biais. La chercheuse a fait remplir un questionnaire démographique aux participantes, qui a été suivi par un entretien de groupe. La chercheuse a proposé l'idée d'un forum virtuel qui pouvait, selon elle, faciliter les échanges étant donné que toutes les participantes ne travaillaient pas dans la même école. Toutefois, elle a constaté que ce forum ne correspondait pas aux besoins des participantes et il n'a pas été utilisé.

Par la suite, les mentors ont offert leur soutien à leurs mentorées selon leurs besoins. Les mentorées ont pu bénéficier de libérations, payées par une subvention obtenue du Consortium Outaouais pour la recherche et la persévérance en réussite scolaires. Ainsi, les libérations ont servi à organiser un coin-causerie, développer des feuilles de route pour certains élèves en troubles de comportement, produire du matériel

pédagogique et échanger sur les difficultés vécues en gestion de classe. Les quatre mentorées ont demandé à la chercheuse d'offrir un atelier pour partager son expertise pour la formation d'un conseil de coopération. Lors de cette libération, elles ont pu bâtir du matériel pour faciliter l'organisation de ce conseil.

Enfin, les besoins des mentorées ont semblé être comblés à partir du mois de février 2011. Lors de la rencontre de mi-projet, tenue en février, trois des mentorées ont estimé que leurs besoins avaient changé et que celui en gestion de classe était moins présent. Elles auraient aimé obtenir plus de soutien sur le plan de la planification, de l'évaluation et de la différenciation pédagogique. Étant donné la nature de la recherche, plutôt axé sur la gestion de classe, il a été entendu que l'accompagnement pouvait continuer sans problèmes, mais que la prise de données devait prendre fin. Ainsi, les libérations ont été suspendues et l'accompagnement a été poursuivi de façon moins officielle, jusqu'en avril et mai 2011, où s'est tenu le dernier entretien de groupe. Lors de cette rencontre, une des quatre mentorées n'est pas venue participer à l'entretien. Nous avons cherché à la contacter à de nombreuses reprises, mais elle n'a pas retourné les appels. C'est ainsi que s'est terminée notre recherche.

CHAPITRE 4 RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous ferons un bref rappel des objectifs de recherche, puis, nous présenterons les résultats en lien avec ces deux objectifs recherche. Finalement, nous proposerons une synthèse des résultats.

4.1 Rappel des deux objectifs de recherche

Le premier objectif de notre recherche est de vérifier comment le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Le second objectif est d'analyser les changements apportés au niveau de la maîtrise attendu en gestion de classe, chez ces enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Afin de mettre en contexte la présentation des résultats, il nous apparaît pertinent de rappeler le profil des participantes. Dans le cadre de notre recherche, quatre mentorées ont accepté de bénéficier de l'accompagnement d'un mentor. Également, deux mentors, dont la chercheuse, ont joué ce rôle. D'entrée de jeu, nous devons préciser que la première mentorée, Mireille, qui était en 2^e année, n'a pas participé à la recherche jusqu'à la fin. Elle a abandonné en cours de route pour des raisons que nous tenterons d'expliquer au chapitre de la discussion des résultats. La deuxième participante, Camille, était en quatrième année. Ces deux mentorées étaient jumelées avec la deuxième mentor,

Louise, et travaillaient toutes les deux dans la même école. La troisième mentorée, Amélie, travaillait en première année et la quatrième mentorée, Johanne, était en troisième année. Elles ont toutes deux participé à la recherche jusqu'à la fin. Ces dernières étaient soutenues par la chercheuse/mentor, Manon, et travaillaient dans la même école. Nous avons soutenu précédemment que le biais avait été évité par la validation des données effectuée.

4.2 Les résultats

Le cœur de cette recherche est intimement lié à l'impact du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe chez des enseignants en insertion professionnelle. Pour ce faire, nous présentons les résultats de chacune des participantes, en lien avec chaque catégorie liée aux deux objectifs de la recherche.

4.2.1 Résultats de Mireille

Nous n'avons pas beaucoup de données de la part de la première participante, car celle-ci n'a remis aucun journal de bord. Par contre, Mireille a participé à l'entrevue de septembre 2010, ainsi qu'au questionnaire de mi-projet en février 2011. Nous avons décidé de conserver les résultats de cette participante, car les données obtenues pouvaient peut-être expliquer son retrait. Les résultats du tableau 10 présentent les résultats obtenus par Mireille et se retrouvent dans la section « Impacts du mentorat » liée au premier objectif de la recherche.

Tableau 10 : Fréquence des énoncés et instruments pour Mireille

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Organisation et mise en place du mentorat	2		1			
Mentorat informel	2		1			
Mentorat et critères de jumelage						
Critères de sélection des mentors et relation mentorale	3		1			
Mentorat et fonctions du mentor	1		1			
Total	8		4			

Mireille n'a que des commentaires positifs. Cette participante a parlé de la mise en place du mentorat et de l'importance des libérations. Elle a dit qu'elle « appréciait le fait de pouvoir échanger avec sa mentor ». Le mentorat informel lui convenait bien, car il n'y avait pas de contraintes ni de dates précises de rencontres. Toutefois, la libération dont Mireille a bénéficié pour la formation d'un conseil de coopération a nécessité une date de rencontre plus planifiée.

Dans la catégorie « Mentorat et critères de jumelage », Mireille a mentionné dans l'un des questionnaires qu'elle aurait aimé que sa mentor travaille au même niveau qu'elle-même afin de faciliter les échanges. Selon ses dires, elle a davantage partagé avec ses collègues de niveau qu'avec sa mentor à cause de cette situation. Pour les « Critères de sélection et relation mentorale », Mireille a parlé de trois qualités recherchées chez sa mentor. La première était l'ouverture, Mireille disait que cette acceptation des critiques constructives la « nourrissait et l'aidait dans son cheminement ». Pour la seconde qualité, elle a mentionné que les encouragements prodigués par sa mentor avaient été très « gratifiants » pour elle, surtout que leurs

classes respectives étaient situées l'une en face de l'autre. Finalement, pour la troisième qualité, Mireille a indiqué que sa mentor et elle avaient bien collaboré dans la construction commune de matériel de manipulation ainsi que dans la mise en place d'un coin-causerie. Elle a aussi reçu du soutien de sa mentor sur la pratique des Cinq au quotidien, dans un projet de lecture avec ses élèves. Cette assistance à son développement pédagogique était estimée, ainsi que cette qualité de collaboration.

Le tableau 11 illustre les résultats de cette mentorée dans les catégories du sentiment d'efficacité personnelle, de l'impact du mentorat sur la gestion de classe, ainsi que sur la lourdeur de la tâche enseignante.

Tableau 11 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Mireille

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Mentorat et sentiment d'efficacité personnelle	1	1				
Impact du mentorat sur la gestion de classe			1			
Lourdeur de la tâche enseignante	3					
Total	4	1	1			

En consultant le tableau dans la catégorie du « sentiment d'efficacité personnelle », Mireille a indiqué qu'elle se sentait « partiellement compétente dans la maîtrise de sa gestion de classe ». Elle a trouvé que les cours à l'UQO, lors de la formation initiale, ont été trop théoriques, ce qui ne l'avait pas aidée dans la vie scolaire de tous les jours. Toutefois, elle a dit qu'elle n'avait « aucun problème à faire des essais/erreurs » et que cela avait contribué à augmenter son sentiment d'efficacité

personnelle. L'impact du mentorat sur sa gestion de classe n'a été mentionné qu'à une seule reprise dans le questionnaire de mi-projet en février 2011. Mireille a dit que son mentor l'a « aidée à mettre en place un coin-causerie », ce qui a facilité la communication avec les élèves et l'appropriation des règles et des routines établies en classe, caractéristique d'une gestion de classe efficace.

Cette mentorée a mentionné dans son entrevue que la tâche enseignante lui était particulièrement difficile sur le plan, entre autres, de la fréquence des réunions du personnel ou de différents comités, qui lui « grugent au moins deux lundis par mois ». Elle a dit qu'elle a beau « vouloir s'impliquer, mais ça vient juste manger le temps qu'il te reste ». Elle a apprécié le fait que sa mentor puisse lui offrir du soutien en partageant certains documents avec elle et en l'aidant à organiser son temps ou sa planification lors de ses absences.

Le tableau 12 présente les résultats de Mireille selon le deuxième objectif de la recherche, en lien avec la « formation initiale des nouveaux enseignants en gestion de classe » et les « changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe ».

Tableau 12 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Mireille

Objectif 2: Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe des finissants de la formation initiale, chez des enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Sentiment d'efficacité personnelle, à la suite de la formation initiale en gestion de classe	1	1				
Gestion de classe et mise en place de routines et procédures	0		1			
Gestion de classe et repérage et correction de problèmes de déroulement des activités (positif et négatif)	0		1			
Gestion de classe et détermination et application de moyens pour régler les problèmes de déroulement des activités (positif et négatif)	0		1			
Gestion de classe et communiquer des exigences claires (positif et négatif)	0		1			
Gestion de classe et anticipation des problèmes de comportement	0		1	1		
Total	1	1	5	1		

Bien que Mireille n'ait pas participé au projet jusqu'à la fin, nous avons tout de même pu constater qu'elle a indiqué une majorité de points positifs : mise en place des routines, du repérage et de la correction des problèmes nuisant au bon fonctionnement, détermination et application des moyens pour les résoudre, réussite de la communication de ses attentes de façon claire. Les deux seuls commentaires négatifs se retrouvent dans les résultats sur son sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que sur l'anticipation des problèmes de comportement.

4.2.2 Résultats d'Amélie

Amélie, la deuxième mentorée, a participé au projet de recherche jusqu'au mois de mai 2011, ce qui nous livre plus de données sur cette dernière. Le tableau 13 résume la fréquence des énoncés et instruments en lien avec l'objectif 1 de recherche.

Tableau 13 : Fréquence des énoncés et instruments pour Amélie

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Organisation et mise en place du mentorat	6		5			
Mentorat informel	1	1	1	1		
Mentorat et critères de jumelage		4		3		
Critères de sélection des mentors et relation mentorale	3		2			
Total	10	5	8	4		

Dans la catégorie « organisation et mise en place du mentorat », nous avons retenu l'aspect des libérations et la réponse aux besoins des mentorés. Tout comme les résultats de Mireille pour ce premier aspect, nous constatons qu'Amélie a également mentionné l'importance des libérations, qu'elle pouvait « s'y exprimer librement sans contraintes de temps ». De plus, Amélie a indiqué que « lorsque tout le monde était libéré, il y avait des échanges très intéressants concernant leur vécu ».

Dans la catégorie « mentorat informel », elle a mentionné que le mentorat devrait « être obligatoire au début de la carrière en enseignement ». Amélie a expliqué qu'il faut apprivoiser divers fonctionnements, différents milieux et que le mentorat plus formel vient soutenir ces situations. Tout comme Mireille, c'est au niveau des critères de jumelage que les points ont été les plus négatifs. En effet, Amélie a indiqué à au moins sept reprises qu'il « aurait été plus gagnant qu'elle soit au même niveau que sa mentor, voire au même étage » afin que cela puisse faciliter les échanges. Elle estimait que sa mentor n'avait pas été assez présente dans sa classe afin qu'elle puisse davantage « vivre sa réalité ». Concernant les critères de sélection des mentors et la relation mentorale, Amélie a mentionné à quatre reprises des commentaires positifs sur les qualités

appréciées chez sa mentor. Entre autres, elle a affirmé que sa mentor était « très professionnelle et accessible », qu'elle désirait vraiment l'aider « au mieux de sa connaissance », qu'elle pouvait « toujours compter sur elle ».

Le tableau 14 présente les résultats d'Amélie dans trois autres catégories.

Tableau 14 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Amélie

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entetiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Bénéfices généraux du mentorat sur les mentorés	1		2			
Limites et difficultés du mentorat: répondre aux besoins des mentorés		4		2		
Limites et difficultés du mentorat : perception des mentorés face au mentorat	1		1			
Total	2	4	3	2		

Les résultats d'Amélie dans ces catégories nous indiquent que les points négatifs se concentrent davantage dans les limites et difficultés du mentorat en réponse aux besoins des mentorés. En effet, à au moins six reprises, Amélie a indiqué qu'elle aurait aimé que le mentorat aille « au-delà de la gestion de classe ». Même si sa mentor lui avait offert son aide à d'autres niveaux, elle est tout de même allée chercher son soutien ailleurs, car le soutien du mentor était plus axé sur la gestion de classe. Elle avait « laissé tomber au niveau des demandes de soutien en ce qui a trait à la différenciation pédagogique », car elle savait que sa mentor ne « s'en allait pas dans ce sens-là ». Elle a indiqué que ses besoins avaient changé en cours d'année, surtout à partir de février 2011, et qu'elle aurait « aimé plus de soutien au niveau de la différenciation pédagogique » et des « contenus à enseigner ». De plus, Amélie aurait aimé que sa

mentor soit « davantage dans sa classe » afin que cette dernière soit plus au fait de sa réalité quotidienne.

Sur le plan des bénéfices généraux du mentorat, elle a estimé que les « enseignants d'expérience ont beaucoup à offrir », que les échanges sont vraiment « riches » avec sa mentor, car elle l'a aidée à « comprendre le milieu de travail » dans lequel elle travaillait. De plus, elle a affirmé que sa mentor lui a offert un « support moral, de l'encouragement et du montage de matériel ».

Sur le plan des limites et des difficultés du mentorat en réponse aux besoins des mentorés, Amélie a mentionné à au moins six reprises certains points négatifs. Entre autres,

Le tableau 15 présente les résultats d'Amélie dans les catégories « Mentorat et fonctions du mentor », sur les « Autres types de soutien », le « sentiment d'efficacité personnelle », ainsi que sur « l'impact du mentorat sur la gestion de classe ».

Tableau 15 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Amélie

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Mentorat et fonctions du mentor			6			
Autres types de soutien que le mentorat			4			
Mentorat et sentiment d'efficacité personnelle	2	2				
Impact du mentorat sur la gestion de classe	7		2			
Lourdeur de la tâche enseignante	9				1	
Total	18	2	12		1	

Dans les catégories présentées dans ce tableau, il est possible de voir que la grande majorité des commentaires proviennent davantage des entretiens que des questionnaires et du journal de bord. Amélie n'a commenté que la lourdeur de la tâche enseignante dans son journal de bord. Pour Amélie, les fonctions du mentor reliées au soutien émotif, à l'accueil, à l'assistance au développement pédagogique ont été positives durant la recherche. Elle a affirmé avoir reçu du « support moral et de l'encouragement » et que son « niveau de stress » a diminué à la suite du soutien de sa mentor.

Amélie a également reçu d'autres types de soutien que le mentorat pour l'assistance aux élèves plus difficiles dans sa classe. Elle a fait appel au technicien en éducation spécialisée, ainsi qu'à une conseillère pédagogique pour des besoins d'ordre pédagogique. Elle a soutenu qu'elle avait été un peu déçue de l'aide offerte par le technicien, car elle n'était pas un « cas prioritaire », qu'il était débordé et qu'il était seul

pour combler les besoins des enseignants aux prises avec des élèves en troubles de comportement.

Le mentorat a aidé Amélie à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et sa gestion de classe. Au début de l'année, elle avait affirmé dans son premier entretien qu'elle se sentait « partiellement compétente ». À la suite de l'accompagnement de sa mentor, elle a affirmé qu'elle maîtrisait davantage la gestion des « règles et des procédures, même si ce n'était pas parfait », qu'elle avait davantage confiance en elle. Elle a estimé avoir bénéficié des conseils de sa mentor afin d'avoir une « meilleure compréhension du système de gestion de classe et ce que cela inclus ».

Malgré le fait qu'elle se sentait compétente, ou partiellement compétente, Amélie a souvent parlé de la lourdeur de la tâche enseignante. Dans sa première entrevue tenue en septembre 2010, elle a indiqué qu'elle était souvent en mode « survie » et que les difficultés reliées à la gestion des problèmes de comportement de certains de ses élèves étaient très lourdes. De plus, elle a mentionné qu'elle trouvait les relations avec les parents particulièrement ardues. Elle estimait que de devoir souvent justifier ses décisions pédagogiques aux parents lui causait un stress assez important.

Le tableau 16 nous donne les résultats d'Amélie en lien avec le deuxième objectif de recherche.

Tableau 16 : Fréquence des énoncés et des instruments pour Amélie

Objectif 2: Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe des finissants de la formation initiale, chez des enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Sentiment d'efficacité personnelle, suite à la formation initiale en gestion de classe	1	2	1		0	
Gestion de classe et mise en place de routines et procédures	1	2	1		4	
Gestion de classe et repérage et correction de problèmes de déroulement des activités	0		1		3	
Gestion de classe et détermination et application de moyens pour régler les problèmes de déroulement des activités	0		1		4	
Gestion de classe et communiquer des exigences claires	0		1		8	
Gestion de classe et anticipation des problèmes de comportement	0		1		2	
Total	2	4	6		21	

Les premières constatations nous indiquent qu'Amélie a émis des commentaires positifs pour toutes les composantes, mais de façon plus marquée dans celle de la communication des exigences claires, tirées de son journal de bord. Voici un exemple de ses propos: Jérémie « était capable de me dire les conséquences suite à son mauvais comportement, je peux donc considérer que mes attentes étaient claires ».

Amélie a mentionné qu'elle « n'avait jamais eu un problème au niveau des règles et procédures », qu'elle avait « elle-même besoin de règles ». Sur les plans du repérage et de la correction des problèmes de déroulement des activités, ainsi que de l'application de moyens pour régler les problèmes, elle a indiqué qu'elle « avait souvent appliqué les conséquences qui convenaient aux manquements aux règles de vie ». Elle a également mentionné qu'elle « réagit assez promptement aux problèmes de déroulement lorsqu'ils surviennent » en discutant avec l'élève concerné.

Dans le questionnaire de mi-projet, Amélie a indiqué que tous les éléments d'observation de la compétence en gestion de classe avaient été faits « souvent ».

Poursuivons avec la présentation des résultats de la troisième mentorée : Johanne.

4.2.3 Résultats de Johanne

Johanne a débuté en septembre 2010 en troisième année, mais elle a changé de niveau au mois de février 2011 pour remplacer une autre enseignante en congé de maternité. Elle a tout de même participé au projet d'accompagnement toute l'année. Le tableau 17 résume les résultats de cette mentorée dans les quatre premières catégories.

Tableau 17 : Fréquence des énoncés et instruments pour Johanne

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Organisation et mise en place du mentorat	4		4			
Mentorat informel	1		1			
Mentorat et critères de jumelage	2		1			
Critères de sélection des mentors et relation mentorale	7		3			
Total	14		9			

Dans la catégorie « Organisation et mise en place du mentorat », les résultats positifs de Johanne montrent que le mentorat répond à un de ses besoins. En effet, elle a indiqué dans une entrevue que « ça en fait pas mal à gérer... donc j'aimerais avoir des trucs, des conseils, des stratégies pour être en mesure d'enseigner au lieu de toujours être en train de gérer le comportement ». Comme les deux mentorées précédentes, les

libérations ont été appréciées, car elles ont « permis d'échanger entre collègues ». Ces libérations n'étaient pas considérées comme du « temps perdu ».

Tout comme Mireille, le mentorat informel lui a plu, car elle a mentionné à quelques reprises que la formule « au besoin » lui convenait parfaitement. Elle a aussi dit que les échanges se faisaient souvent « sur le bord de la porte, très spontanément avant de quitter », que la mentor était accessible en tout temps, qu'elle « pouvait aller la voir lorsqu'elle en ressentait le besoin » et que même si elles n'avaient pas de « rendez-vous fixés à l'horaire, elle se sentait « très à l'aise de poser ses questions après l'école ».

Dans la catégorie « critères de jumelage », nous pouvons constater que, contrairement à Amélie, Johanne n'a indiqué que des résultats positifs. En effet, cette dernière a dit qu'étant donné que sa mentor enseignait au même niveau que le sien, elle a pu « échanger certaines idées de projet et travailler en collaboration » et que les moments de discussions « étaient plus favorables ». De plus, Johanne a apprécié le fait que sa mentor travaillait dans la même école que la sienne parce que les mêmes expériences ne se seraient pas nécessairement vécues dans des milieux différents et qu'elles n'auraient pas échangé autant au retour d'une récréation, par exemple.

Dans la catégorie « critères de sélection et relation mentorale », Johanne a indiqué à plusieurs reprises dans ses entrevues et questionnaires que les qualités recherchées chez une mentor ont été comblées par celle qui l'accompagnait. Elle a mentionné que sa mentor était « très ouverte... qu'elle apportait ses idées sans les imposer... qu'elle ne la jugeait pas, qu'elles pouvaient s'exprimer sur plusieurs sujets ».

Ainsi, Johanne a apprécié cette bonne communication, le partage d'idées, le travail en collaboration, « afin de proposer un milieu enrichissant pour les élèves ». Le tableau 18 présente les résultats de Johanne dans trois autres catégories.

Tableau 18 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Johanne

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Bénéfices généraux du mentorat sur les mentorés	4		2			
Limites et difficultés du mentorat : répondre aux besoins des mentorés	0		0			
Limites et difficultés du mentorat : perception des mentorés face au mentorat	0		0			
Total	4		2			

Les résultats de Johanne sont positifs dans toutes les catégories. Concernant les bénéfices généraux du mentorat, elle a indiqué que le mentorat est important dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants parce que le mentor « peut aider à mieux apprivoiser et comprendre toutes les tâches liées à l'enseignement, le fonctionnement de l'école, les comités... ». De plus, elle croit que le mentorat est bénéfique afin de briser son isolement et les situations difficiles parfois : « ...c'est important qu'il y ait une personne qui soit là pour nous écouter et nous conseiller ». Contrairement à Amélie, Johanne n'a indiqué aucune limite associée au projet de mentorat.

Dans le tableau 19, nous présenterons les résultats de Johanne dans d'autres catégories utilisées pour notre recherche.

Tableau 19 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Johanne

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Mentorat et fonctions du mentor	3		7			
Autres types de soutien			1		1	
Mentorat et sentiment d'efficacité personnelle	0		0			
Impact du mentorat sur la gestion de classe	2		4			
Lourdeur de la tâche enseignante	6					
Total	11		12		1	

Les résultats dans la catégorie « fonctions du mentor » établissent que Johanne a apprécié l'assistance de sa mentor pour son développement pédagogique, en l'aidant à « planifier les leçons » puisqu'elle n'avait pas le bagage de sa mentor sur ce plan. De plus, Johanne a aimé que sa mentor la soutienne dans ses questionnements par rapport aux communications avec les parents, les règles de vie de l'école, le soutien aux élèves avec des problèmes de comportement, etc. Tout comme Amélie, elle a indiqué qu'elle avait reçu le soutien d'autres intervenants de l'école, le technicien en éducation spécialisée, entre autres.

Les résultats dans la catégorie « impact du mentorat sur la gestion de classe » ont été positifs et mentionnés à plusieurs reprises dans les entrevues et les questionnaires de Johanne. À la suite de l'accompagnement de sa mentor, elle a affirmé avoir « davantage compris l'importance de créer et de maintenir une bonne gestion de classe », qu'elle a pris conscience qu'il y avait « plusieurs éléments qui concernaient la gestion de classe », qu'il existait plusieurs moyens pour développer les compétences et a aimé

explorer plusieurs ouvrages sur le sujet. De plus, elle a indiqué que l'accompagnement de sa mentor avait été bénéfique sur le plan de l'organisation de son système disciplinaire en classe, de sa gestion des problèmes de comportement. Johanne a apprécié les observations de sa mentor lors de ses visites en classe, afin qu'elle « l'aide à prendre connaissance des gestes qu'elle posait, qui lui permettaient de continuer à améliorer sa gestion de classe ».

Tout comme Amélie, Johanne a indiqué à de nombreuses reprises lors des entrevues que la tâche était souvent ardue, surtout en début d'année scolaire : « On part pour la grande aventure et en plus, on doit composer avec un système d'émulation qui ne colle pas toujours à tous les élèves... », ou « ce qui me stresse est que je sais que je dois amener mes élèves à la fin de l'année avec tout leur bagage de connaissances, et que je dois gérer plein d'autres affaires en même temps... ».

Le tableau 20 présente les résultats de Johanne en lien avec l'atteinte du deuxième objectif de la recherche.

Tableau 20 : Fréquence des énoncés et instruments pour Johanne

Objectif 2: Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe des 165 finissants de la formation initiale, chez des enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Sentiment d'efficacité personnelle, à la suite de la formation initiale en gestion de classe		1	0		0	
Gestion de classe et mise en place de routines et procédures			1		3	1
Gestion de classe et repérage et correction de problèmes de déroulement des activités	0		1		1	
Gestion de classe et détermination et application de moyens pour régler les problèmes de déroulement des activités	0		1		2	
Gestion de classe et communiquer des exigences claires	1		1		1	
Gestion de classe et anticipation des problèmes de comportement	0		1		0	
Total	1	1	5		7	1

Les résultats de Johanne sont généralement positifs. Elle a estimé avoir mis en place des règles et des procédures dans sa classe, qu'elle a « maintenues toute l'année », parce qu'elles « favorisent le respect et aident au bon fonctionnement ». Avec le soutien de sa mentor, ainsi que du technicien en éducation spécialisée, elle a mis en place un système de carnet de route dans lequel l'élève ciblé devait obtenir une majorité de points verts à l'atteinte de ses objectifs afin d'avoir accès à la période de jeu. Elle a également dû réajuster l'application de son système de procédures, car elle a réalisé que la constance dans l'application était très importante. Dans le questionnaire de mi-projet, Johanne a indiqué que tous les éléments d'observation de la compétence en gestion de classe avaient été faits « souvent ». Poursuivons avec les résultats de la dernière mentorée : Camille.

4.2.4 Résultats de Camille

Camille a participé à la recherche pendant toute l'année scolaire. Elle était jumelée à la première mentor, Louise. Cette mentorée est celle qui a fourni le plus volumineux journal de bord, comportant ses réflexions et ses liens avec les objectifs de recherche. Le tableau 21 présente les résultats de Camille dans les catégories « organisation et mise en place du mentorat, « mentorat informel », « mentorat et critères de jumelage » et « critères de sélection des mentors et relation mentorale ».

Tableau 21 : Fréquence des énoncés et instruments pour Camille

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Organisation et mise en place du mentorat	10		4			
Mentorat informel	1	2	2			
Mentorat et critères de jumelage	1					
Critères de sélection des mentors et relation mentorale	8		3			
Total	20	2	9			

Les résultats de Camille dans la catégorie de l'organisation et de la mise en place du mentorat sont positifs à au moins 14 reprises. Tout comme toutes les autres mentorées avant elle, Camille a indiqué dans une de ses entrevues que les libérations ont été bénéfiques et gagnantes, car sa mentor et elle avaient la chance « d'établir des moyens concrets pour résoudre des problèmes ». En plus de la gestion de classe, qui était un besoin ciblé dès le début septembre 2010, la recherche répondait à un de ses besoins de soutien d'ordre pédagogique, ainsi qu'à l'étude de la progression des apprentissages

en français et en mathématiques qui est un tout nouveau document avec lequel les enseignants ont à se familiariser.

Sur le plan du type de mentorat, Camille a répondu à la fois positivement et négativement au mode plus informel de cet accompagnement. Même si elle appréciait le fait de pouvoir parfois échanger sans trop de contraintes ni de structures, elle aurait aussi aimé des rendez-vous plus formels et réguliers : « ... peut-être que des rencontres une fois par mois auraient été plus intéressantes... parce que souvent, ça a été dans le cadre de la porte ou lors d'une récréation ». Elle trouvait qu'elle n'avait pas assez profité des libérations avec sa mentor. Ces résultats ressemblent un peu à ceux d'Amélie pour la même catégorie, qui aurait également aimé avoir plus de libérations formelles.

Tout comme Johanne en ce qui a trait aux critères de jumelage, Camille a apprécié le fait que sa mentor et elle travaillent au même niveau. Par contre, contrairement à Johanne qui ne connaissait pas sa mentor auparavant, Camille se réjouissait d'avoir déjà établi des liens affectifs avec sa mentor au courant de l'année précédente, car elle avait déjà été sa stagiaire. Elle a dit qu'étant donné « qu'elles travaillaient au même niveau, elles pouvaient se rencontrer plus souvent et prévoir des choses ». Poursuivant avec les critères de sélection des mentors et la relation mentorale, Camille a stipulé qu'elle a retrouvé chez sa mentor une « relation de confiance, d'ouverture d'esprit et a particulièrement apprécié sa disponibilité ». Elle a également eu une bonne communication avec elle, ce qui a « aidé à bâtir et poursuivre la relation déjà existante ». De plus, Camille a mentionné qu'elle avait eu des « relations harmonieuses

tout au long du projet », qu'elle n'avait pas peur de lui demander des conseils lors de situations difficiles. Le tableau 22 présente les résultats de Camille dans quatre autres catégories.

Tableau 22 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Camille

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Bénéfices généraux du mentorat sur les mentorés	2		4			
Limites et difficultés du mentorat : répondre aux besoins des mentorés		4		1		
Limites et difficultés du mentorat : perception des mentorés face au mentorat	1	3				
Total	3	7	4	1		

Nous constatons que Camille a commenté à au moins six reprises, de façon positive, les bénéfices généraux du mentorat. Elle a apprécié l'aide apportée au niveau pédagogique, les échanges sur les outils pédagogiques et les stratégies l'aidant à mieux gérer la lourdeur de la tâche, sur l'enseignement explicite et dans ses relations avec la direction. Elle déplorait parfois « l'isolement en début de carrière » et elle était heureuse de bénéficier du soutien et des conseils de sa mentor dans les situations difficiles.

Tout comme les résultats d'Amélie, ceux de Camille dans la catégorie « limites et difficultés du mentorat: répondre aux besoins des mentorés » ont été négatifs seulement. Elle a estimé que l'accompagnement n'aurait pas dû se « limiter à la gestion de classe », qu'elle avait également un besoin d'ordre pédagogique. Elle aurait aimé pouvoir bénéficier des libérations offertes, même si elles n'étaient pas nécessairement reliées à un soutien en gestion de classe. Elle a expliqué que selon elle, les besoins en

gestion de classe sont souvent présents en début d'année. Par la suite, les routines étant plus établies, les « besoins changent et ils deviennent plus axés sur la planification, les notions à enseigner, etc. ».

Concernant la dernière catégorie, soit « Limites et difficultés du mentorat : perception des mentorés face au mentorat », les résultats ont été positifs et négatifs. Camille a dit qu'elle n'avait pas perçu le mentorat comme une « charge de travail supplémentaire », mais que les demandes de documents requis pour les biens de la recherche « n'arrivaient pas toujours dans des moments propices pour elle ». Ainsi, elle se sentait parfois comme si elle « était encore stagiaire à l'université ». N'eût été le contexte particulier de la recherche où elle bénéficiait d'un accompagnement plus soutenu, elle a exprimé le fait qu'elle trouvait également important de se « donner du temps pour réfléchir toute seule », que cela l'aidait à cheminer et la faisait grandir.

Le tableau 23 montre les résultats de Camille dans cinq autres catégories.

Tableau 23 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Camille

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entretiens		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Mentorat et fonctions du mentor	7		7		4	
Autres types de soutien	2		0		0	
Mentorat et sentiment d'efficacité personnelle	3	3	0		0	
Impact du mentorat sur la gestion de classe	1		5		1	
Lourdeur de la tâche enseignante	14					
Total	27	3	12		5	

Les résultats de Camille dans la catégorie « Mentorat et fonctions du mentor » sont positifs à au moins 21 reprises. Cette mentorée a particulièrement apprécié le soutien de son mentor sur le plan de l'assistance au développement pédagogique, en particulier à partir du mois de décembre : « ...Avec l'aide de mon mentor, j'ai dégagé des actions concrètes même lors de situations d'évaluation ». Elle a également mentionné le fait qu'elle pouvait profiter de l'expérience de sa mentor pour les « notions plus complexes à enseigner ».

Camille a aussi aimé le soutien psychologique qu'elle a reçu de sa mentor, en particulier lorsque les difficultés avec le comportement de certains de ses élèves survenaient et qu'elle devait aussi gérer des parents exigeants : « ... je dois écrire aux parents de cet élève... je suis toujours à bout de souffle... ».

Tout comme toutes les autres mentorées, Camille a indiqué qu'elle avait reçu d'autres types de soutien durant l'année scolaire et qu'ils avaient été positifs. Elle a demandé l'aide du technicien en éducation spécialisée qui a offert des ateliers sur l'estime de soi à un de ses élèves et un suivi sur le plan de l'élaboration des feuilles de routes des élèves difficiles.

Toutes les réponses de Camille sur le plan de l'impact du mentorat sur sa gestion de classe ont été positives. Elle a mentionné que sa mentor lui avait donné des « outils pour lui permettre de corriger des comportements nuisant au bon déroulement des activités ». Elle a estimé que ces moyens concrets de prévention ont été bénéfiques avec certains élèves ayant des troubles de comportement. Camille a eu un groupe difficile et

elle a eu besoin du soutien et des conseils de sa mentor tout au long de l'année. Un autre impact de l'accompagnement de son mentor s'est situé sur le plan des « interventions quotidiennes » en classe. Elle a dit que lorsqu'un problème survenait, elle pouvait en discuter avec sa mentor et le corriger le plus tôt possible par la suite. Également, les bénéfices du mentorat ont aussi été ressentis par rapport à la « mise en place des règles et des routines » dans sa classe. Elle a estimé que le fait qu'elle ait été la stagiaire de sa mentor durant sa formation universitaire a été bénéfique parce qu'elle connaissait déjà « les règles de vie gagnantes pour établir un climat propice à l'apprentissage ». Maintenant qu'elle a terminé sa formation et qu'elle est davantage laissée à elle-même, elle apprécie le fait de pouvoir avoir du soutien d'une mentor

Tout comme les autres mentorées, Camille a parlé de la lourdeur de la tâche enseignante. Un des aspects sur lesquels elle éprouvait le plus de difficulté est la gestion du temps : « ... avec tous les comités dans lesquels on doit s'impliquer, les rencontres cycles, niveaux, notes évolutives... ». De plus, elle a dit éprouver de la difficulté avec sa gestion de classe dans une de ses entrevues, en particulier avec les élèves en difficulté et avec ceux ayant des troubles de comportement.

Nous poursuivons avec la présentation des résultats de Camille en lien avec le deuxième objectif de recherche, dans le tableau 24.

Tableau 24 : Fréquence des énoncés et instruments pour Camille

Objectif 2: Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe des finissants de la formation initiale, chez des enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Catégories	Entretiens	Questionnaires	Journal de bord
------------	------------	----------------	-----------------

	+	-	+	-	+	-
Sentiment d'efficacité personnelle, à la suite de la formation initiale en gestion de classe	1	2	0		0	
Gestion de classe et mise en place de routines et procédures	2		2		0	
Gestion de classe et repérage et correction de problèmes de déroulement des activités	0		4		2	2
Gestion de classe et détermination et application de moyens pour régler les problèmes de déroulement des activités	0		0		7	1
Gestion de classe et communiquer des exigences claires	1		0		5	2
Gestion de classe et anticipation des problèmes de comportement	0		1		2	
Total	4	2	7		16	5

Les résultats de Camille pour le deuxième objectif de recherche sont partagés, mais habituellement positifs. Sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle, a indiqué que le cours en gestion de classe offert à la formation des maîtres à l'université n'avait pas été suffisant pour lui permettre de se sentir compétente. De plus, elle estime qu'elle se sent plus compétente « au niveau des routines, du fonctionnement quotidien, de l'instauration d'un système d'émulation... ». Là où elle se sent moins compétente est sur le plan de « l'anticipation des comportements inattendus ». Lors de ses stages pratiques au courant de sa formation à l'université, elle avait aimé se sentir « guidée » et avoir une « petite tape dans le dos » de la part des enseignants et des professeurs associés. Pour la catégorie de la gestion de la mise en place des routines et procédures, elle affirme qu'elle a su demander conseil tout au long de l'année et qu'elle a réussi à « établir des routines claires et à bien communiquer ses attentes ». Elle l'a mentionné également dans un de ses questionnaires, en disant que « l'accompagnement du mentor l'a aidée à mettre en place des routines et des règles de vie qui sont favorables au bon fonctionnement de la classe ».

Pour la catégorie du « repérage et de la correction des problèmes de déroulement dans les activités », elle a mentionné avoir eu parfois de la « difficulté à garder son calme et à se sentir à l'aise » avec le déroulement de certaines activités d'enseignement. Elle a dit qu'elle avait parfois abdicqué, en laissant certains élèves gagner « parce qu'elle n'avait plus d'énergie pour se justifier face à ceux-ci ». De plus, Camille a dit qu'elle a dû parfois se « réajuster » afin de modifier certains éléments d'un outil de contrôle du comportement d'élèves dérangeants. Ces commentaires prévalent également dans la prochaine catégorie, qui est celle de la « détermination et application des moyens pour régler les problèmes de déroulement des activités ». En effet, Camille a affirmé qu'elle a parfois eu des « interventions de comportements inadéquates ».

Les commentaires de Camille, pris dans les entrevues et le journal de bord dans la catégorie « communication claire des exigences », sont généralement positifs. Elle a mentionné à quelques reprises qu'elle a su « communiquer clairement ses attentes » par rapport à plusieurs situations vécues dans sa classe. Toutefois, elle a également fait part de ses difficultés à « demeurer constante » dans ses exigences lors de certains événements problématiques en classe. Les résultats de Camille par rapport à la catégorie « anticipation des problèmes de comportement » sont plutôt positifs. Cette mentorée a indiqué qu'elle a pu développer des stratégies pouvant aider à anticiper certains problèmes lorsqu'elle a « rassuré un élève... l'a compris... lui a demandé s'il aimerait passer du temps plus spécial avec le technicien en éducation spécialisée ».

4.2.5 Résultats de Louise

Afin d'offrir une autre perspective par rapport aux résultats du développement de la compétence en gestion de classe chez les mentorées, nous présentons les tableaux des résultats des données selon le point de vue des deux mentors, Manon et Louise. Voici d'abord les résultats de Louise, présentés dans le tableau 25.

Tableau 25 : Fréquence des énoncés et instruments pour Louise

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Organisation et mise en place du mentorat		3	3	3	6	3
Mentorat informel	2	3				1
Mentorat et critères de jumelage	3		3			
Critères de sélection des mentors et relation mentorale	4	2	4	3	4	4
Total	9	8	10	6	10	8

À la lumière des résultats de Louise, nous constatons que cette mentor a un avis partagé sur l'organisation et la mise en place du projet de mentorat. Tout comme les mentorées, Louise considère les libérations comme essentielles au projet : « Étant donné que les mentorées sont au début de leur carrière, elles ont beaucoup de travail et beaucoup d'exigences de la part de l'école... les libérations permettent de respirer et de prendre le temps d'échanger... ».

Louise estime que ses deux mentorées éprouvaient certains besoins en accompagnement en début d'année, tant en gestion de classe que dans d'autres sphères de la profession. Par contre, elle pense que l'une d'entre elles, Mireille, avait un beau groupe et qu'elle n'avait peut-être « pas assez besoin de soutien finalement ».

Concernant le type de mentorat informel, Louise a aussi un avis assez partagé. Bien qu'elle ait mentionné dans une entrevue que le mentorat informel permettait de répondre aux besoins plus immédiats des mentorées, elle pense qu'il aurait été judicieux de pouvoir « échanger davantage en grand groupe » afin de « voir ce qui se faisait ailleurs dans les autres classes ».

Pour ce qui est des critères de jumelage, les résultats sont tous positifs. Parallèlement à Amélie ou à Johanne qui appréciaient le fait que leur mentor soit au même degré, Louise a estimé dans un des questionnaires qu'elle pense que « les échanges sont plus faciles lorsque les deux sont dans le même cycle ». Cette affirmation regroupe non seulement les degrés, mais les cycles de travail. Selon elle, le travail en cycle prendrait une grande place dans une planification globale efficace.

Les résultats dans la catégorie des critères de sélection et de la relation mentorale sont plus positifs que négatifs. En effet, Louise a indiqué dans ses entretiens et ses questionnaires qu'elle avait développé « de bonnes habitudes d'échange et de communication » avec une de ses mentorées. Elle a parlé d'une belle expérience de collaboration, de respect, même si le temps lui manquait parfois étant donné la lourdeur de sa propre tâche d'enseignement. Par contre, dans tous les instruments de collecte de données, elle a parlé de certaines difficultés « de communication et d'échanges » avec Mireille, la deuxième mentorée. Elle trouvait déplorable le fait qu'elle ne sollicite pas son soutien, elle était déçue de son « manque de collaboration ». Louise a estimé que Mireille écoutait ses commentaires, mais ne les réinvestissait pas toujours. Le tableau 26

montre les résultats de Louise pour d'autres catégories, encore en lien avec le premier objectif de recherche.

Tableau 26 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Louise

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Bénéfices généraux du mentorat sur les mentorés	7		3			4
Limites et difficultés du mentorat : répondre aux besoins des mentorés		3		2		
Limites et difficultés du mentorat : perception des mentorés face au mentorat		2			1	4
Total	7	5	3	2	5	4

Lors des entretiens, Louise a indiqué plusieurs bénéfices reliés au mentorat. Elle a dit que les jeunes enseignants doivent être supportés, car « on leur en demande toujours de plus en plus ». Elle pense aussi que les nouveaux enseignants ont besoin d'accompagnement dans leur planification, dans l'élaboration des compétences en lien avec la progression des apprentissages. Louise a aussi mentionné qu'elle partage souvent des lectures qu'elle fait en lien avec la pédagogie et que les enseignants apprécient la valeur de cette attention. Dans un des questionnaires, elle a souligné le fait que le mentorat est « très important, mais il faut que cela soit sur une base volontaire afin que l'échange soit plus facile entre les deux personnes ».

En ce qui concerne les limites du mentorat et la réponse aux besoins des mentorés, elle a mentionné à plusieurs reprises dans son journal de bord ainsi que dans les entrevues et les questionnaires, que les besoins des mentorées n'ont peut-être pas été totalement respectés. En effet, elle a mentionné qu'il serait important « d'élargir

l'accompagnement et ne pas seulement se limiter à la gestion de classe ». Elle considère qu'il aurait été plus « bénéfique d'y aller par étape, selon les besoins des mentorées... même si en début d'année, les besoins sont plus axés sur la gestion de classe ».

Pour la catégorie des limites du mentorat en lien avec la perception qu'ont les mentorées de ce type d'accompagnement, Louise est assez partagée sur le sujet. En effet, elle a indiqué dans un des entretiens qu'elle avait été très surprise et déstabilisée de constater les difficultés de recrutement des mentorées en début de projet. Elle a pensé que certains nouveaux enseignants pouvaient percevoir le mentorat comme une charge supplémentaire, « comme une autre affaire de plus... ». Par contre, Louise considère qu'une des mentorées ayant accepté de participer au projet, Camille, ne percevait pas cet accompagnement comme un surplus de tâches, au contraire. Camille ne voulait simplement pas être encore considérée comme une stagiaire et prenait tout de même beaucoup d'initiatives sans toujours consulter Louise. Selon cette mentor, c'est ce qui permettait aux mentorées de « faire leurs preuves ».

Poursuivons avec la présentation des résultats de Louise dans les prochaines catégories au tableau 27.

Tableau 27 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Louise

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Mentorat et fonctions du mentor	7		3		6	
Mentorat et sentiment d'efficacité personnelle	2					
Impact du mentorat sur la gestion de classe	3		1			
Lourdeur de la tâche enseignante	9					
Total	18		4		6	

Dans ses propos, Louise a indiqué que les fonctions d'accueil, de soutien psychologique, d'assistance au développement pédagogique et du modelage du mentor sont très importantes. À plusieurs reprises, elle a traité de la lourdeur de la tâche des enseignants, en particulier des nouveaux, et a indiqué que l'accompagnement d'un enseignant d'expérience pouvait vraiment alléger le fardeau de la tâche. De plus, elle a dit qu'une de ses mentorées était allée à quelques occasions dans sa classe pour voir « comment elle enseignait une telle notion ». Louise a aussi mentionné qu'une des ses mentorées et elle-même, avaient élaboré du matériel pédagogique ensemble, ce qui avait allégé certaines planifications de notions plus lourdes à enseigner.

Louise a peu parlé de son propre sentiment de compétence personnelle, mais nous pouvons retenir que malgré ses « 35 années d'expérience en enseignement, elle procède encore parfois par essais et erreurs »... qu'elle se sent peut-être « un peu plus outillée, mais qu'elle apprend encore chaque jour ».

L'impact du mentorat sur la gestion de classe des mentorées est considéré de façon positive dans les réponses de Louise. En effet, elle estime que le mentorat a eu un impact positif sur la gestion de classe des mentorées en général, et que « leurs disponibilités respectives et leur ouverture d'esprit » en a facilité le développement. Louise a mentionné dans un des questionnaires que Camille et elle avaient mis en place un système de feuille de route pour certains élèves qui avaient de problèmes de comportement. De plus, Louise a contribué à « améliorer la gestion de classe de Camille », en l'aidant à avoir un « climat qui répond à ses besoins ».

Comme mentionnée précédemment, la lourdeur de la tâche enseignante est une des préoccupations majeures chez cette mentor. Dans ses entrevues, Louise s'est longuement entretenue sur le fait que les nouveaux enseignants doivent être mieux outillés et accompagnés pour faire face à cette lourdeur, qui « n'ira pas en s'améliorant ». Elle a ajouté que le système en demande beaucoup trop aux jeunes qui débutent dans cette carrière. Elle a pu constater cette situation lors de ses nombreuses années d'expérience et en particulier, auprès de ses mentorées lors de cette recherche.

Le tableau 28 fait état des résultats de Louise de la fréquence des énoncés et instruments pour les catégories en lien avec le deuxième objectif de la recherche.

Tableau 28 : Fréquence des énoncés et instruments pour Louise

Objectif 2: Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe des finissants de la formation initiale, chez des enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Sentiment d'efficacité personnelle, à la suite de la formation initiale en gestion de classe	3		0		0	
Gestion de classe et mise en place de routines et procédures	0		0		0	
Gestion de classe et repérage et correction de problèmes de déroulement des activités	0		1		0	
Gestion de classe et détermination et application de moyens pour régler les problèmes de déroulement des activités	0		2		1	
Gestion de classe et communiquer des exigences claires	0		2	1	0	
Gestion de classe et anticipation des problèmes de comportement	0		0		0	
Total	3		5	1	2	

Nous avons peu de données concernant les résultats du deuxième objectif de recherche pour Louise. Elle a indiqué qu'elle n'est pas allée dans la classe de Mireille pour l'observer, car cette dernière n'était pas à l'aise avec cette situation. Ainsi, les résultats concernent seulement des observations faites sur Camille, l'autre mentorée.

Dans la catégorie du sentiment d'efficacité personnelle, à la suite de la formation initiale en gestion de classe, Louise a indiqué dans un de ses entretiens qu'elle avait été formée en gestion de classe lors de ses études collégiales en éducation spécialisée seulement et qu'elle estimait ne pas avoir été assez formée. Par contre, toutes ses lectures effectuées sur la pédagogie, les formations qu'elle a suivies pour son développement professionnel, ainsi que ses années d'expérience à gérer une classe avec ses nombreux défis lui ont permis de bien guider ses mentorées à divers plans, en particulier celui de la gestion de classe.

Dans les catégories repérage et corrections des problèmes de déroulement des activités, de la détermination et de l'application des moyens pour résoudre des problèmes de déroulement des activités, ainsi que dans celle de la communication claire des exigences, Louise a indiqué dans ses grilles d'observation et journal de bord que Camille et elle avaient mis en place des feuilles de route « afin d'améliorer le fonctionnement de deux élèves ». Louise a estimé que cette mentorée était « excellente pour repérer des problèmes nuisant au bon fonctionnement de la classe et de prendre des moyens pour corriger la situation ». Après ses observations en classe, Louise a estimé que Camille avait déterminé des moyens afin « de régler les problèmes d'attitude de deux élèves ». Par contre, même si Louise considère que Camille a des interventions claires, elle souligne que celle-ci donne souvent « trop de chances et que certains en profitent ».

Poursuivons maintenant avec les résultats de l'autre mentor/chercheuse, Manon, en lien avec le premier objectif de la recherche.

4.2.6 Résultats de Manon

Nous présentons les résultats de Manon dans les prochains tableaux. Bien que la deuxième mentor est aussi la chercheuse, le biais a pu être évité en validant les données par une autre chercheuse et en embauchant des animatrices lors des entretiens de groupe. Le tableau 29 illustre ses résultats dans les quatre premières catégories.

Tableau 29 : Fréquence des énoncés et instruments pour Manon

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Organisation et mise en place du mentorat	1		1	1	7	7
Mentorat informel	0		1	2	3	3
Mentorat et critères de jumelage	1		1	1	3	
Critères de sélection des mentors et relation mentorale	2		5	4	4	5
Total	4		8	8	17	15

Les résultats de Manon, dans la catégorie de l'organisation et de la mise en place du mentorat sont assez partagés. Tout comme les autres participantes à la recherche, cette mentor estime que les libérations sont essentielles au bon fonctionnement de ce type d'accompagnement. Toutefois, elle note, dans son journal de bord, que les besoins annoncés par les mentorées en début de projet n'ont pas tous été comblés ou respectés, compte tenu de la nature de la recherche : « ... comme cette mentorée répond assez efficacement aux problèmes rencontrés, j'ai comme l'impression qu'elle a moins besoin d'aide en gestion de classe qu'à d'autres niveaux ». Par contre, la mentor estime que la réponse à un besoin d'accompagnement a été soutenue, surtout en début d'année.

Dans la catégorie du mentorat informel, les propos de Manon sont aussi assez partagés. En effet, dans un des questionnaires, elle écrit que le mentorat informel lui a plu. Toutefois, elle mentionne qu'il aurait été préférable de prévoir davantage de rencontres formelles afin de faciliter les échanges, car « le roulement d'une année

scolaire est tellement intense, que le temps file très vite et si des dates ne sont pas déjà établies, c'est plus difficile par la suite de se rencontrer ».

Dans la catégorie des critères de jumelage, les résultats sont assez positifs. En effet, Manon a mentionné dans son journal de bord et dans un entretien de groupe qu'elle avait aimé que ses mentorées soient dans la même école qu'elle. Qui plus est, une des mentorées travaillait au même degré qu'elle, ce qui a facilité le soutien lors des planifications hebdomadaires. L'autre des mentorées, Amélie, ne travaillait pas au même degré qu'elle, mais cela ne l'incommodait pas.

Les résultats dans la catégorie des critères de sélection et la relation mentorale ont été généralement plus positifs que négatifs. Pour les points positifs, Manon a indiqué dans un des questionnaires, ainsi que dans une entrevue que les relations avec ses mentorées ont été « cordiales, empreintes de communication, d'échange et de partage de difficultés ». Elle a noté l'ouverture dans ses relations avec les mentorées, que celles-ci pouvaient aller la voir « quand elles le désiraient » et que c'était important pour elle de ne pas juger ses mentorées, afin de permettre des échanges plus constructifs. Manon a estimé que la communication avait été un peu plus présente en début d'année avec Amélie. Par la suite, leurs échanges se sont espacés. De plus, Johanne, qui travaillait auparavant au même cycle qu'elle, a changé de degré pendant l'année, ce qui a eu pour effet de rendre les échanges moins fréquents, mais tout aussi enrichissants.

Pour les commentaires un peu plus négatifs, Manon a mentionné dans son journal de bord qu'une des mentorées ne demandait pas beaucoup d'aide, qu'elle devait

parfois s'avancer et faire les premiers contacts. Cette mentor avait espéré une plus grande collaboration de la part d'une des mentorées. Aussi, elle écrit aussi dans son journal de bord qu'elle « n'avait pas souvent de rétroaction sur les outils qu'elle proposait ou envoyait aux mentorées ».

Voici le tableau 30 qui présente les résultats de Manon dans les prochaines catégories.

Tableau 30 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Manon

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Bénéfices généraux du mentorat sur les mentorés			1		5	1
Limites et difficultés du mentorat : répondre aux besoins des mentorés			1	1		4
Limites et difficultés du mentorat : perception des mentorés face au mentorat		1			2	5
Total		1	2	1	7	10

Les résultats de Manon dans la catégorie des bénéfices du mentorat sont tous positifs. Dans son journal de bord, elle a mentionné des bénéfices du mentorat par rapport à la détresse professionnelle. Elle a aidé ses mentorées à trouver des solutions par rapport aux problèmes qu'elles vivaient dans leur classe : « ... elle m'a demandé conseil sur des problèmes qu'elle vivait avec l'éducatrice du service de garde... je l'ai conseillée et encouragée... ». À d'autres occasions, Manon a offert un soutien pour briser l'isolement d'une de ses mentorées lorsqu'elle se sentait seule avec un élève particulièrement difficile.

Dans la catégorie des limites du mentorat en réponse aux besoins des mentorés sont plus négatifs que positifs. En effet, Manon a jugé que, même si les besoins d'accompagnement en gestion de classe étaient présents en début d'année, ceux-ci ont changé durant la recherche. Malgré le fait que cette mentor ait également offert son soutien sur d'autres plans, une des mentorées lui a signifié qu'elle n'osait pas lui demander de l'aide, car le projet était axé en particulier sur la gestion de classe. Ainsi, la mentor a estimé n'avoir peut-être pas répondu entièrement aux besoins de cette mentorée. Par contre, un des points positifs se situe du fait qu'elle a répondu aux besoins en accompagnement de ses mentorées sur plusieurs plans.

Dans la catégorie des limites du mentorat face à la perception des mentorées sur celui-ci, les résultats sont plus négatifs que positifs. Manon a noté que les ses mentorées n'avaient pas tellement donné de rétroaction par rapport aux différents outils en gestion de classe qui avaient été proposés, l'une d'entre elles avait même suggéré que le mentorat débute après les deux premiers mois de la rentrée scolaire, car elle était dans le mode « survie » au début de l'année. Selon Manon, le mentorat était peut-être davantage perçu comme « surplus de tâches, que comme un soutien » pour une d'entre elles. Cette mentor a parfois senti l'impatience de l'une des mentorées lorsqu'elle voulait lui offrir des outils en gestion de classe et que celle-ci était débordée par sa tâche : « ... j'ai senti de l'impatience... comme si elle se sentait poussée par le projet... je voulais simplement aider, mais je devrai peut-être moins insister et les laisser venir à moi ».

Le tableau 31 montre les résultats pour cinq autres catégories, en lien avec le premier objectif de recherche.

Tableau 31 : Fréquence des énoncés et instruments pour d'autres catégories pour Manon

Objectif 1 : Vérifier si le mentorat peut aider des enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Mentorat et fonctions du mentor			6		9	
Mentorat et sentiment d'efficacité personnelle					2	
Impact du mentorat sur la gestion de classe			3	2	3	
Lourdeur de la tâche enseignante	1				5	
Autres types de soutien					3	
Total	5		9	2	22	

Dans la catégorie du mentorat et des fonctions du mentor, les résultats sont positifs. En effet, dans son journal de bord, Manon a indiqué qu'elle avait offert son soutien à ses mentorées sur divers plans : gestion de classe, planifications pédagogiques, évaluation, différenciation pédagogique et soutien psychologique : « ...une des mentorées et moi avons participé à une formation en gestion de classe offerte par la commission scolaire, nous avons partagé plusieurs problèmes vécus et tenté d'y trouver des solutions ». Dans son questionnaire, elle a estimé avoir offert son soutien aux mentorées sur les communications avec les parents.

Les résultats concernant le sentiment d'efficacité personnelle sont peu nombreux. Par contre, dans son journal de bord, Manon a indiqué qu'Amélie avait davantage confiance en ses capacités que Johanne, mais que son insécurité la menait plus facilement au découragement et au négativisme. Selon Manon, Johanne était de

nature plus discrète, avait peu confiance en elle au début de l'année et a davantage été réticente à accueillir la mentor dans sa classe afin qu'elle puisse prendre des données. Toutefois, Johanne a développé son sentiment d'efficacité personnelle au courant de l'année, car « elle m'a dit qu'en changeant de classe au mois de janvier, elle trouvait que la gestion de classe était plus facile ».

Pour Manon, les résultats dans la catégorie de l'impact du mentorat sur la gestion de classe ont été plus positifs que négatifs. Cette mentor a noté dans ses questionnaires que l'impact sur ses mentorées concernant le développement de la compétence en gestion de classe avait été positif la majorité du temps : « ... une des mentorée a développé une stratégie en créant une feuille de route, afin de mieux gérer un élève en difficulté » à la suite des discussions avec sa mentor. De plus, selon Manon, Johanne a davantage « pris conscience des différentes composantes en gestion de classe », ce qui lui a permis de mieux intervenir à différents niveaux. Pour Amélie, l'impact a aussi été remarqué par Manon dans sa gestion avec certains élèves en troubles de comportement. Amélie a aussi créé une feuille de route, en prenant davantage conscience de la constance dans ses interventions.

Toutefois, Manon a jugé que les impacts sur la gestion de classe ont été partagés sur une des deux mentorées. En effet, elle a indiqué dans son journal de bord et son questionnaire « qu'elle avait l'impression qu'Amélie n'avait peut-être pas eu autant besoin d'accompagnement en gestion de classe qu'elle le croyait », même si son désir de conseils avait été présent tout au long de la recherche.

Pour la lourdeur de la tâche enseignante, Manon en a souvent parlé de la lourdeur de la tâche enseignante, en observant ses mentorées au courant du projet. Elle a indiqué qu'Amélie lui parlait souvent de sa difficulté à gérer son temps, compte tenu de tous les comités dont elle faisait partie et qu'elle trouvait difficile d'être privée de toutes ses journées pédagogiques, car les enseignantes de son degré participaient à un projet de lecture avec leurs élèves et l'accompagnement s'offrait lors de ces journées. De plus, Manon a indiqué que Johanne était plus discrète, mais qu'elle était déjà allée dans sa classe découragée et triste, car elle trouvait la gestion de sa tâche particulièrement lourde parfois. Le tableau 32 présente les résultats pour le deuxième objectif de recherche.

Tableau 32 : Fréquence des énoncés et instruments du deuxième objectif de recherche pour Manon

Objectif 2: Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe des finissants de la formation initiale, chez des enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Catégories	Entrevues		Questionnaires		Journal de bord	
	+	-	+	-	+	-
Sentiment d'efficacité personnelle, à la suite de la formation initiale en gestion de classe						
Gestion de classe et mise en place de routines et procédures			2	2		
Gestion de classe et repérage et correction de problèmes de déroulement des activités			3			
Gestion de classe et détermination et application de moyens pour régler les problèmes de déroulement des activités			2			
Gestion de classe et communiquer des exigences claires			3			
Gestion de classe et anticipation des problèmes de comportement			1			
Total			11	2		

Dans ces catégories, tous les résultats obtenus ont été notés dans les grilles d'observation et ont été positifs. Manon a visité ses deux mentorées dans leur classe.

Elle a noté qu'Amélie, avait mis en place des routines, que ses « règles étaient claires », que les procédures concernant la gestion de ses ateliers « étaient très bien rodées ». Elle a aussi noté que ses contacts visuels avec le groupe étaient assez fréquents, qu'il n'y avait pas eu de problèmes de comportement marqués durant sa visite. De plus, Manon a indiqué qu'Amélie « formulait ses attentes de façon claire », qu'elle avait été capable de « répéter ses consignes » et « d'exiger que les autres ne parlent pas en même temps qu'elle ». Tous les résultats obtenus pour cette mentorée ont été positifs.

Les résultats de la deuxième mentorée sont plus positifs que négatifs. Dans sa grille d'observation, Manon a noté que Johanne a utilisé des stratégies afin d'anticiper les problèmes de comportement, en « faisant ranger tous les objets sur le pupitre avant une leçon ». De plus, elle a fait preuve de constance en maintenant cette consigne, et en vérifiant fréquemment leur écoute. Par contre, Manon a noté un problème dans la mise en place de routines et des procédures, car les élèves « se levaient souvent pour toutes sortes de raisons » pendant que Johanne enseignait. Manon a également indiqué que Johanne avait de la facilité à « repérer un problème et à le corriger ». Enfin, Manon a noté que cette mentorée avait développé « une belle relation avec ses élèves » et qu'elle avait un « ton de voix calme et posé » la plupart du temps.

Au terme de cette analyse, nous pouvons dire que les mentorées ont apprécié majoritairement le soutien apporté par leur mentor. Les résultats des mentors nous indiquent également que l'expérience de leur accompagnement leur a été favorable. Afin de contribuer à la réflexion des participantes, la chercheuse a partagé certaines lectures

et documents sur la gestion de classe et du matériel pédagogique, ce qui a facilité le développement de la compétence en gestion de classe. Toutefois, certains ajustements et changements seraient souhaitables, en lien avec les différents besoins vécus par les participantes. Ces constatations ont amené la chercheuse à dresser un profil de divers types de mentorées, en précisant ce qu'elles sont et ce dont elles auraient besoin. C'est, entre autres, ce dont nous traiterons dans le chapitre de la discussion des résultats.

CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Notre recherche avait pour objectifs de vérifier l'impact du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe chez des enseignants en insertion professionnelle, ainsi que d'analyser les changements dans leur pratique en gestion de classe, à la suite de l'accompagnement d'un mentor. Dans la première partie de ce chapitre, nous interpréterons les résultats pour chacune des participantes, en les reliant à nos objectifs de recherche. Nous ferons ensuite une synthèse de ce chapitre et nous présenterons finalement un profil des participantes selon les résultats obtenus. Dans la seconde partie, nous préciserons certaines limites de notre recherche.

5.1 Interprétation du profil d'une mentorée en confiance

La première mentorée, Mireille, était une nouvelle enseignante depuis peu. Elle a répété à plusieurs reprises qu'elle « avait un beau groupe cette année » et que les cas disciplinaires étaient assez faciles à gérer. Par contre, comme indiqué dans le chapitre résultats « ...je manque de trucs plus pratiques...ma formation en gestion de classe était trop théorique... », elle avait tout de même accepté d'être accompagnée par un mentor afin d'améliorer ses compétences, en particulier en gestion de classe.

La mentor qui l'accompagnait a éprouvé un peu de difficulté à communiquer avec elle, celle-ci ne s'ouvrant pas aussi facilement que son autre mentorée. Par contre, elles ont tout de même pu partager et échanger du matériel pédagogique jusqu'au mois

de janvier. Castetter et Young (1996) ont noté dans leurs travaux que la personnalité de l'enseignant, ainsi que le contexte scolaire, peuvent avoir une influence sur son besoin de soutien de même que sur la durée de son insertion professionnelle. Nous croyons que c'est une des raisons pour lesquelles Mireille n'a pas terminé le projet d'accompagnement de cette recherche, ce qui a été confirmé par sa mentor : « Cette mentorée n'a plus besoin d'aide... elle est indépendante... pas stressée... son groupe est plus facile cette année... accepte les commentaires, mais ne les utilise pas toujours ».

De plus, Martineau et Presseau (2003) ont souligné, dans une de leurs recherches, que plusieurs enseignants débutants ne semblaient pas trop mal se débrouiller durant leurs premières expériences dans la carrière, leur sentiment d'incompétence n'étant pas trop profond. Selon Lamarre (2003), les propos décrits par Mireille serait en phase de consolidation pédagogique dans son cheminement en insertion professionnelle. Ainsi, nous croyons que cette enseignante avait elle aussi un sentiment de confiance ou de compétence assez élevé, et que, parce qu'elle avait un beau groupe cette année, elle n'avait pas eu autant besoin de soutien qu'elle ne l'avait anticipé en début d'année. Elle avait besoin d'une certaine liberté d'action, étant plus confiante dans le développement de ses compétences professionnelles. Ce pourrait être aussi pour ces raisons qu'elle n'éprouvait pas autant le besoin d'échanger ou de communiquer avec sa mentor.

En tenant compte des résultats de cette mentorée pour le premier objectif, qui était de vérifier si le mentorat pouvait aider des enseignants en insertion professionnelle

dans le développement de leur compétence en gestion de classe, nous croyons qu'il a été atteint. Pour ce qui est du deuxième objectif, il nous est difficile de déterminer s'il y a eu des changements dans la pratique en gestion de classe de cette mentorée, étant donné que nous n'avons reçu aucun journal de bord et qu'aucune visite n'a été effectuée en classe par la mentor. Nous ne pouvons donc nous prononcer avec certitude sur les changements de pratique.

5.1.1 Synthèse du profil d'une mentorée en confiance

En résumé, une mentorée en confiance, telle que Mireille, pourrait avoir les caractéristiques suivantes :

Ce qu'elle est

- En consolidation pédagogique
- De nature plus discrète
- Peu communicative
- Moins participative aux échanges
- Assez confiante

Ce dont elle a besoin

- De soutien en début d'année ou de façon plus ponctuelle, selon ses besoins
- D'une certaine liberté d'action

Nous poursuivons l'interprétation avec la deuxième mentorée, Amélie.

5.2 Interprétation du profil d'une mentorée en mode survie

Amélie, qui travaillait dans la même école que la mentor/chercheuse, avait accepté d'emblée de participer à la recherche dès l'année précédant ses débuts en

enseignement, en énonçant des besoins spécifiques en accompagnement : gestion de classe, différenciation pédagogique, gestion des parents difficiles. Elle désirait déjà un accompagnement, se sentant envahie par l'ampleur de la tâche. Ainsi, sa participation au projet de mentorat a été assez bien accueillie et elle a démontré une grande ouverture dès le départ.

Le fait qu'une enseignante débutante soit assez rapidement prise par l'ampleur de la tâche a déjà été souligné dans notre cadre théorique (Lamarre, 2003; Johnson, 1994; Huberman, 1991). Tel qu'indiqué au chapitre précédent, Amélie a souvent mentionné ses difficultés à gérer son temps et ses nombreux comités, ses relations avec les parents ainsi qu'avec les élèves difficiles. Baillauquès et Breuse (1993) ainsi que Nault (1993) avaient également souligné ces difficultés des nouveaux enseignants. Nous croyons qu'Amélie avait le désir de bien faire, de prouver qu'elle était capable d'effectuer ses tâches correctement, ce qui a pu contribuer à accroître en partie son sentiment d'anxiété, son pessimisme ou son découragement. Kagan (1992) a révélé qu'à cette étape de l'insertion professionnelle qualifiée de « survie », le nouvel enseignant peut passer par diverses émotions d'anxiété, de frustration, de doute et qu'il est souvent désillusionné par certaines relations avec ses pairs ou ses élèves. Nous croyons que le soutien de sa mentor a donc été profitable pour Amélie, dans la mesure où elles avaient l'opportunité de se voir et d'échanger, ne travaillant ni au même degré, ni au même étage.

À ce sujet, nous avons observé dans les propos d'Amélie au chapitre précédent, sa déception quant au fait que sa mentor et elle ne se voyaient pas assez souvent. Amélie a fréquemment déploré le fait qu'elle aurait aimé pouvoir partager avec quelqu'un de son degré, ainsi qu'avec quelqu'un du même étage qu'elle dans l'école. Cela aurait facilité le développement de leur relation mentor-mentorée. Nous pensons qu'Amélie avait en partie raison parce que les occasions d'échange auraient été plus nombreuses. D'ailleurs, Martineau et al. (2010) précisent que l'accompagnement d'un mentor pourrait être bonifié lorsque les deux collègues travaillent au même degré (Martineau et al. 2010).

Toutefois, nous avons constaté que la mentor allait souvent lui rappeler sa disponibilité, l'informer de ses besoins, lui offrir ses conseils. Manon, ne voulant pas être trop envahissante, a donc volontairement laissé un peu de distance entre Amélie et elle. Cette dernière a avoué qu'Amélie ne sollicitait pas plus souvent ses services et qu'elle devait souvent faire les premiers pas. Nous pensons que la relation mentor-mentorée doit être développée par une quête de l'autre et des échanges réciproques, affirmation appuyée par les propos de Jacobi (1991). En appui à cet auteur, Duchesne (2010) indique qu'il existe également une part de responsabilité du mentoré de faciliter les échanges et la communication entre lui et son mentor. Amélie a mentionné à quelques reprises qu'elle percevait parfois le mentorat comme une tâche en surplus, à cause du journal de bord à produire, entre autres. De plus, il se peut que cette mentorée ait eu davantage besoin d'accompagnement en gestion de classe au début de l'année et que ses besoins aient changé au cours de la recherche-action. Elle a mentionné cette

situation à de nombreuses reprises lors de la collecte de données : « ... la raison est qu'en début d'année, mon besoin était en lien avec la gestion de classe. Après, la gestion de classe s'impose et mon besoin est davantage en lien avec la différenciation pédagogique et les divers contenus à enseigner ». D'ailleurs, Bergevin et Martineau (2007) ont déjà mentionné qu'il était important de respecter les besoins du mentoré afin d'effectuer un accompagnement efficace et révélateur. Ces constatations peuvent contribuer en partie à expliquer l'éloignement d'Amélie et certaines distances qu'elle a prises jusqu'à la fin du projet.

Comme souligné dans ses résultats, les libérations ont été une grande source de satisfaction pour Amélie. Nous croyons que celles-ci ont été appréciées parce que cette mentorée pouvait échanger avec les autres participantes et avec sa mentor, en ayant l'opportunité de prendre du temps pour créer du matériel. C'est d'ailleurs ce que des auteurs soutiennent, tels Arends et Rigazio-DiGillio (2000), en parlant de la nécessité des libérations afin que le débutant puisse prendre le temps d'observer des experts, de modéliser des leçons, de réfléchir sur sa pratique.

Amélie a affirmé avoir amélioré sa gestion de classe et a mentionné avoir davantage confiance en ses capacités à la suite de l'accompagnement de sa mentor. Étant donné le profil d'Amélie, qui était en mode survie en début d'année (Halford, cité dans Hensley 2002), nous croyons que ces affirmations viennent appuyer l'atteinte du premier objectif de la recherche en ce qui a trait à son impact sur la gestion de classe. Pour ce qui est de l'atteinte du deuxième objectif, les résultats montrent assez clairement qu'il a été

atteint. En effet, Amélie a noté avoir effectué des changements au niveau de sa maîtrise en gestion de classe, dans la poursuite du développement de ses compétences lors de sa formation initiale : « J'ai eu une meilleure compréhension des systèmes de gestion de classe, ainsi que ce que cela inclut ».

5.2.1 *Synthèse du profil d'une mentorée en mode survie*

En résumé, un profil en mode de survie, comme Amélie, pourrait ressembler à ceci :

Ce qu'elle est

- En mode survie
- Souvent anxieuse
- Débordée par la tâche
- Pas toujours portée à solliciter les services de sa mentor

Ce dont elle a besoin

- De soutien en gestion de classe, du moins en début d'année
- D'un accompagnement selon ses besoins
- De libérations afin d'échanger avec ses collègues ou son mentor
- De développer sa confiance en ses capacités
- D'encouragement

Poursuivons avec l'interprétation de la troisième mentorée : Camille.

5.3 Interprétation du profil d'une mentorée en quête de dépassement

À titre de rappel, Camille est cette mentorée accompagnée par Louise. Ces deux participantes se connaissaient déjà, car Camille avait été la stagiaire de cette mentor

auparavant. Le profil de Camille s'est dessiné tout au long de la recherche. Même si cette mentorée était, elle aussi, parfois en mode survie, Camille se distinguait par son enthousiasme, sa persévérance envers les difficultés qu'elle rencontrait, son ouverture envers les commentaires reçus de sa mentor, ainsi que par sa volonté de toujours vouloir se dépasser. D'ailleurs, sa mentor mentionne ces propos dans son journal de bord : « ... cette mentorée vient me voir plus souvent, elle se questionne davantage... veut aller plus loin ». Les résultats de la collecte de données pour Camille montrent qu'elle a eu une relation mentorale très riche et satisfaisante avec sa mentor, que cette relation a été la source d'un grand réconfort lors des défis qu'elle relevait durant l'année scolaire. Camille a mentionné à de nombreuses reprises que l'accompagnement de sa mentor avait été très profitable et qu'elles avaient pu échanger du matériel et des idées de façon assez fréquente. De plus, Camille a affirmé avoir bénéficié de l'expertise de sa mentor dans l'élaboration de stratégies efficaces en gestion de classe.

Tout comme Amélie, cette mentorée a beaucoup apprécié les libérations. Par contre, nous avons constaté que Camille aurait aimé bénéficier de moments de rencontres plus réguliers et formels, ce qui lui aurait permis d'échanger davantage avec les participantes à la recherche, entre autres, sur les stratégies gagnantes en gestion de classe. D'ailleurs, Boyle et Boice (1998, cités dans Bernatchez, 2010) affirment que plusieurs mentorés, ayant participé à un programme formel de mentorat dans lequel avaient lieu des rencontres plus régulières, ont développé plus de confiance en eux en s'impliquant davantage dans leur école.

Camille aurait aussi souhaité que le mentorat ne se limite pas qu'à la gestion de classe. Cela explique en partie les raisons pour lesquelles sa mentor et elle n'ont pas utilisé toutes les libérations prévues dans la recherche.

Malgré ces quelques réserves, ces constatations permettent de croire que Camille a atteint le premier objectif de la recherche en ce qui a trait l'impact du mentorat sur sa gestion de classe. Concernant l'atteinte du deuxième objectif de la recherche, qui concernait les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe, les résultats du tableau 18 indiquent qu'il a été atteint. En effet, Camille a rapporté avoir « bénéficié de l'aide de sa mentor pour qu'elle lui fournisse des stratégies en gestion de classe, et du matériel, pour ensuite retourner améliorer sa pratique, de façon différente, dans sa classe ».

5.3.1 Synthèse du profil d'une mentorée en quête de dépassement

La synthèse du profil de Camille, comme mentorée en quête de dépassement, est la suivante :

Ce qu'elle est

- En mode survie
- Comblée par une relation mentorale riche et satisfaisante
- Débordée par la tâche
- Enthousiaste et persévérante
- Motivée à s'améliorer

Ce dont elle a besoin

- De libérations ponctuelles, formelles et régulières

- D'un accompagnement basé sur l'évolution de ses besoins
- D'encouragement et de rétroaction

5.4 Interprétation du profil d'une mentorée qui veut être à la hauteur

Johanne était cette mentorée qui travaillait dans la même école que la chercheuse/mentor. Tout comme deux des quatre mentorées, Johanne vivait intensément et intérieurement cette étape de l'insertion professionnelle, étant d'une nature assez sensible et discrète. Elle a su établir des liens professionnels agréables avec sa mentor, les échanges étant plus fréquents au début du projet, car elles travaillaient au même degré à ce moment de l'année. Johanne a beaucoup apprécié le soutien et les qualités de sa mentor. Mihans (2008) soutient que lorsque la mentor est une personne signifiante et crédible, l'accompagnement mentorale est plus efficace.

Par contre, la mentor de Johanne devait souvent prendre les devants pour s'enquérir de ses besoins et vérifier le soutien souhaité. Manon aurait aimé que sa mentorée sollicite davantage ses services, car elle ne voulait pas être trop envahissante. Nous croyons que cette mentorée voulait montrer qu'elle était à la hauteur de la tâche pour laquelle elle avait été engagée.

Selon nous, le mentorat peut parfois être perçu comme une certaine marque de faiblesse ou une incapacité à effectuer la profession adéquatement. De plus, malgré le fait que Johanne ait apprécié le fait que sa mentor ne la juge pas, elle était réticente à accepter sa visite dans sa classe. Martineau et al. (2010), ainsi que Bergevin et Martineau (2007) ont noté que de nombreux nouveaux enseignants ne se sentent pas

toujours à l'aise à accueillir un enseignant d'expérience dans leur classe. Ces auteurs soulignent que certains novices peuvent avoir peur du jugement de leur mentor sur leurs compétences professionnelles. Ils estiment que le mentorat ne doit pas avoir pour objectif de juger les performances pédagogiques des nouveaux enseignants, sinon ce type d'accompagnement peut être voué à l'échec. Pour le cas qui nous concerne, l'absence de visites fréquentes du mentor dans la classe de la mentorée a eu pour effet de ne pas procurer de données substantielles reliées aux observations en salle de classe. Néanmoins, la relation mentorale entre Johanne et sa mentor a été satisfaisante : « ... ma mentor était disponible...on échangeait des choses et cela allait vraiment bien ».

Dès la mi-projet, Johanne a exprimé le souhait de continuer à bénéficier du soutien de sa mentor, mais étant donné que ses besoins avaient changé, qu'elle se sentait plus à l'aise avec sa gestion de classe, que le degré où elle enseignait dorénavant était plus facile à gérer, le soutien s'est poursuivi, mais sans collecte de données. Nous pouvons ainsi dire que l'objectif premier a été atteint en ce qui a trait à une meilleure gestion de classe suite à l'accompagnement d'un mentor. D'ailleurs, voici certains propos tenus par sa mentor : « ... elle a développé des stratégies, suite à des discussions avec moi, planifié une feuille de route avec des élèves en difficulté... ».

Johanne n'a fourni qu'à une seule reprise des données dans son journal de bord. Nous pensons qu'elle était débordée, souvent sensible et émotive, et que l'écriture de ce journal était parfois une tâche ardue, ce qui a été confirmé par sa mentor : « ... Johanne est souvent dépassée par la tâche... même si je lui parle de journal de bord, elle n'en a

pas donné souvent... elle pleure souvent... ». Toutefois, presque tous les résultats reliés au deuxième objectif sont positifs. Nous pouvons penser, et ce, malgré une certaine réserve, que des changements ont été apportés au niveau des pratiques en gestion de classe, à la suite de l'accompagnement d'une mentor. Voici les raisons, ainsi que les observations faites par la mentor/chercheuse, qui pourraient expliquer cet impact mitigé : « ... je sentais un impact moins prononcé chez cette mentorée... elle a eu besoin de soutien en gestion de classe au début de l'année, mais je crois qu'elle possédait déjà plusieurs bonnes habiletés ».

5.4.1 Synthèse du profil d'une mentorée qui veut être à la hauteur

En résumé, le profil de Johanne, comme mentorée voulant être à la hauteur, pourrait être celui-ci :

Ce qu'elle est

- En mode survie
- En relation de confiance avec sa mentor
- Plus discrète dans la sollicitation des services auprès de sa mentor
- Inquiète d'être jugée
- Désireuse d'être à la hauteur de la tâche
- Sensible

Ce dont elle a besoin

- De soutien ponctuel et axé sur ses besoins
- De développer sa confiance personnelle
- De sortir de sa réserve pour aller davantage vers les autres

Comme présentés dans ce chapitre, les résultats de notre recherche confirment en grande partie que l'expérience du mentorat a eu un impact positif sur les mentorées et que les enseignantes débutantes participant à notre recherche ont changé certaines de leurs pratiques en gestion de classe, à la suite de l'accompagnement du mentor. Pour leur part, les mentors ont senti une valorisation dans l'exercice de leur rôle et ont compris davantage l'importance de cet accompagnement dans le cheminement des nouveaux enseignants.

CONCLUSION

Résumé

Cette recherche-action, ayant pour objectifs l'analyse de l'impact du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe ainsi que les changements dans la pratique des nouveaux enseignants, présente certaines limites à considérer. Des retombées peuvent être nommées. Enfin, des recommandations pertinentes et significatives sont émises tout en considérant les limites.

Limites de la recherche

Cette recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, le nombre très restreint d'enseignants en insertion professionnelle, accompagnés par les mentors, rend difficile la généralisation de notre étude et peut nuire à l'approfondissement des données recueillies. De plus, un échéancier plutôt serré pour observer des changements significatifs et notables (de septembre 2010 à juin 2011) peut être une autre limite.

Également, la qualité des échanges entre les mentors et mentorés dépend des affinités et du degré de confiance qui se développe entre eux (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). À cet effet, Simon et Eby (2003) relèvent certaines expériences négatives du mentorat : étant donné que le mentorat repose sur les relations interpersonnelles, il est normal que des problèmes puissent survenir à cause des différentes personnalités, des valeurs et des styles de travail. Dans cette recherche, nous pensons qu'il existait un

degré de confiance entre la majorité des mentors et mentorées, mais qu'il y ait pu avoir quelques difficultés normales avec certaines d'entre elles.

Enfin, la chercheuse, qui est aussi une mentor, a eu la tâche d'amoindrir le filtre de ses interprétations et devait chercher à véritablement comprendre le sens des propos des mentorés. Cette situation peut devenir délicate et créer un biais, car la chercheuse a choisi le type « recherche-action » dans laquelle elle est directement impliquée. De plus, les participants peuvent aussi vouloir répondre à ce que la chercheuse attend d'eux, par souci d'être bien vus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Retombées

Plusieurs retombées peuvent être observées chez les enseignants débutants, les enseignants d'expérience, ainsi que les directions d'établissements qui participent à un programme de mentorat.

Retombées pour les enseignants débutants

1. Tout d'abord, cette recherche fait avancer les connaissances sur les besoins variables des enseignants en insertion professionnelle, en présentant quatre profils d'enseignants débutants axés sur leurs caractéristiques propres et leurs besoins plus spécifiques en accompagnement. Cette présentation des profils peut être très utile pour les directions d'établissement et les enseignants chevronnés qui désirent devenir mentors parce qu'elle fournit des pistes d'accompagnement et une meilleure compréhension de leurs besoins.

2. De plus, cette recherche permet de jeter un regard actuel sur le développement de certains outils et stratégies pédagogiques que les mentors et mentorés ont développés, notamment en gestion de classe (Chouinard, 1999). Ainsi, les pratiques que les enseignants débutants perfectionnent les rendent plus efficaces et plus confiants en leurs capacités, ce qui accroît leur sentiment d'efficacité personnelle, facilitant la réussite des élèves (Anderson, 2004).
3. Conséquemment, ce type d'accompagnement peut avoir un effet positif sur le taux de rétention des nouveaux enseignants qui persévèrent dans la profession, tel que mentionné au cadre théorique (Gold, 2003; Angelle, 2002, citée dans Martineau et Bergevin, 2007; Ingersoll et Smith, 2003, cités dans Vallerand et Martineau, 2006).
4. Enfin, nous pouvons souligner des retombées intéressantes sur les possibilités d'analyse réflexive des nouveaux enseignants, notamment avec l'aide des journaux de bord, ainsi qu'à la suite des échanges avec leur mentor et lors des rencontres de groupes. Ces réflexions permettent le réajustement des pratiques, visent une meilleure maîtrise du métier et l'amélioration de l'efficacité des enseignants débutants (Houde, 2010).

Retombées pour les enseignants d'expérience

Plusieurs retombées peuvent être notées pour les enseignants d'expérience qui participent à un projet de mentorat.

1. Tout d'abord, cette recherche met en lumière l'importance de la contribution des enseignants chevronnés, en leur permettant de partager leur expertise et leur passion pour cette profession. Cet apport des enseignants d'expérience ne peut qu'être riche. Comme le dit Dupuis (2003), le bagage de connaissances de ces enseignants d'expérience doit être partagé, ces souteneurs de la relève doivent aider à diminuer ce vent de départs des nouveaux enseignants soufflant sur le Québec depuis quelques années.
2. De plus, cette recherche a des retombées intéressantes sur le développement du sentiment de valorisation chez les mentors qui se sentent utiles et importants dans l'organisation scolaire. Dupuis (2003) et Houde (2010) appuient cette affirmation, selon laquelle plusieurs enseignants au mitan de leur carrière éprouvent souvent le besoin de transmettre leurs connaissances et de faire reconnaître leurs compétences par leurs supérieurs.

Retombées pour les directions d'établissement

D'autres retombées peuvent être observées dans le milieu scolaire, en particulier chez les directions d'école.

1. En effet, la stabilité du personnel enseignant, dont les nouveaux auront été accompagnés et soutenus dans leurs tâches, peut aider à diminuer l'abandon de la profession. Cette persévérance facilite l'encadrement des élèves, contribuant à la poursuite d'objectifs communs à long terme ainsi qu'à l'élaboration de différents projets signifiants vécus dans l'école (Bérubé, 2006).

2. De plus, tel que soulevé dans la problématique de cette recherche, les directions d'établissement tireraient avantage à soutenir les enseignants débutants car ils souffriraient moins de difficultés psychologiques, d'insatisfaction et de stress nuisant à leur productivité.
3. Enfin, cette recherche peut faire la lumière sur l'efficacité de certains modes d'implantation ou de mise en place du mentorat, parfois laissés à la discrétion des gestionnaires (Bérubé, 2006). Le mentorat pourrait être davantage valorisé, encouragé et mieux organisé dans certaines écoles. Ainsi, les priorités et la vision des directions d'établissement seraient mieux connues et comprises des mentorés, leur permettant une meilleure vision professionnelle et une liberté d'action dans le développement de leurs compétences.

Recommandations

Plusieurs recommandations s'imposent à la suite de cette recherche.

- Tout d'abord, il importe de réaliser que des sommes doivent être investies dans l'implantation d'un programme de mentorat, pour la libération des différents participants, entre autres. L'importance de ces libérations a été soulignée à de nombreuses reprises dans les écrits (Arends et al. 2000), ainsi que par les mentors et mentorés ayant vécu cette expérience de recherche-action.
- Des temps de rencontres obligatoires et réguliers entre mentors et mentorés doivent être planifiés, selon les besoins des enseignants, car le mentorat informel n'est pas

toujours suffisant pour que des échanges plus constructifs puissent y être tenus (Boyle et Boice, 1998, cités par Bernatchez et al., 2010). Par le fait même, des temps de rencontres entre mentors pourraient aussi être fort enrichissants, afin qu'ils puissent partager leurs expériences d'accompagnement.

- Également, il serait souhaitable de valoriser le mentorat afin qu'il ne soit pas associé à une marque de faiblesse de la part des nouveaux enseignants qui souhaitent faire valoir leurs capacités à exercer leur profession. Un programme d'accompagnement mentorat devrait être implanté de façon plus systématique et formelle, et non pas laissé à la discrétion des directions d'école.
- Enfin, nous proposons qu'un programme de mentorat soit toujours orienté vers les besoins des nouveaux enseignants, ceux-ci étant en constante évolution durant l'année scolaire (Bergevin et Martineau, 2007). Par exemple, l'accompagnement pourrait être axé sur la gestion de classe en début d'année, pour faire place à la planification, à l'évaluation, ainsi qu'à la différenciation en cours de route.

La relève a besoin d'une insertion professionnelle efficace, la profession enseignante étant un métier enrichissant, mais combien exigeant. À cet égard, les enseignants d'expérience font partie intégrante de cette insertion et de l'accueil qui est réservé aux nouveaux enseignants. Le mentorat étant valorisé dans plusieurs autres domaines professionnels, il ne reste qu'à continuer à le mettre en pratique dans ce monde de l'enseignement, où tous les pas, même les plus petits, sont reliés à la réussite de nos élèves qui nous tient tant à cœur.

RÉFÉRENCES

- Allard, F., & Perret, V. (2010). La construction collective du problème dans la recherche-action : difficultés, ressorts et enjeux. *Site de l'Université Paris-Dauphine* [en ligne]. Document consulté le 5 mai 2010.
<http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/298/074036.pdf?sequence=2>
- Anadòn, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, L. (2004). *Accroître l'efficacité professionnelle des enseignants* (2^e éd). Paris : UNESCO.
- Andrews, S., & Martin, E. (2003). No teacher left behind : mentoring and supporting novice teacher. Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Arends, R.I., & Rigazio-DiGillio, A.J. (2000). Beginning Teacher Induction : Research and Examples of Contemporary Practices. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC). Japan, Tokyo.
- Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.

Bartlett L., Johnson L., Lopez D., Sugarman E., & Wilson M. (2005). Teacher induction in the Midwest, Illinois, Wisconsin and Ohio. *Site du New Teacher Center at the University of California* [en ligne]. Document consulté le 10 novembre 2010.

<http://www.policyarchive.org/handle/10207/bitstreams/96348.pdf>

Beckers, J., Jardon, D., Jaspard, S. & Mathieu, C. (2008). *Insert'Prof : Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring ». Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Bergevin, C., & Martineau, S. (2007). Le mentorat : Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Université du Québec à Trois-Rivières. *Site de CNIPE* [en ligne]. Document consulté le 5 juin 2012.

http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf

Bernatchez, P.A., Cartier S., Bélisle M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26, 1-63.

- Bérubé, P. (2006). *Un dispositif de mentorat et la construction d'une communauté d'apprentissage : expériences provenant de sept commissions scolaires québécoises*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 43-56). Paris : De Boeck Université.
- Boreen, J., Johnson, M.K. , Niday, D., & Potts J. (2000). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Cantin, A., & Lauzon, M. (2002). Expériences de mentorat au collégial, *Pédagogie collégiale*, 16, (3), 30-35.
- Castetter,W., & Young, I. (1996). *The Human Resource Function en Educational Administration*. United States: Lavoisier.
- Chenu, F. (2005). Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence. *Education permanente*, 162, 201-208.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base*. Ste-Foy : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Curtis, K. C. (2005). *An Analysis of the Construct of Efficacy on New Teacher Retention*, Thèse de doctorat inédite, George Mason University, Fairfax (VA).
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (pp.505-540). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock Éd. *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York (NY).
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education*, 45(2), 239-251.
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.
- Dupuis, P. (2003). Du mentorat pour le personnel scolaire. *Sciences de l'Éducation*, 3(1). [en ligne]. Document consulté le 4 octobre 2009.
- <http://www.iforum.umontreal.ca/forumexpress/archives/vol3no1fr/article12.html>

Feiman-Nemser, S. (1996). Teaching mentoring: A critical review. *Site de la base de données ERIC* [en ligne]. Document consulté le 30 avril 2011.

<http://mandataire.uqo.ca:2126/PDFS/ED397060.pdf>

Fletcher, S. (1998). Attaining Self-Actualisation Through Mentoring. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 109-118.

Ganser, T. (1994). How mentors rank mentor roles, benefits of mentoring and obstacles to mentoring. Paper presented at the annual meeting of the International Mentoring Association. Fort Worth, TX.

Gaudreault, A. (2011). L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

Gervais, C., & Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40 (1), 12-15.

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 Dir., *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.

- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gold, P. W. (2003). *Mentor and protege attitudes toward secondary level mentoring programs in Suffolk county*. Thèse de doctorat inédite, Dowling College, New York.
- Gordon, S.P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hensley, S. F. (2002). *First year teachers' perceptions of what constitutes effective induction programs in North Carolina*. Thèse de doctorat inédite, University of North Carolina.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, janvier, 290, 15-17.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J.P., Poupart, L.H., Deslauriers, A., Groulx, R., Laperrière, R., Mayer & A., Pirès

- (Dir), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-250). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Johnson, B. W. (2003). A Framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics and Behavior*, 13(2), 127-151.
- Johnson, V.G. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Johnson, V.G. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-16.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- Kling, R.E., & Brookhart, D.A. (1991). Mentoring: A review of Related Literature. *ERIC Education Resources Information Center* [en ligne].
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp>
- Kram, E. K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.
- Lambiel, N. (2003). *Les compétences professionnelles des enseignants : Processus de formation et d'apprentissage, pratiques pédagogiques et institutions scolaires*. mémoire de maîtrise inédit, Université de Genève.
- Lamontagne, M., Arsenault, C., & Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 187-203). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Latour, N.A. (1994). Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec, Joliette.
- Lavoie, L., Marquis, D. & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.M., & Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle. Dans C., Garant, F., Lacourse, & M., Scholer (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (pp. 93-115). Éditions du CRP : Sherbrooke.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoir, hors-série*, 59-90.
- Lemke, J.C. (1994). *Teacher induction in rural and small schools district*. ERIC document Reproduction Service no. 369 589.
- Lessard, C. (2009, novembre). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. *Site du CNIPE* [en ligne]. www.crifpe.ca/download/verify/962
- Lessard-Hébert, M. (1997). *La recherche-action en milieu éducatif : guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Louvet, A., & Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : INRP.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.
- Martin, N., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers to foster healthy classroom management : Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(2), 106-113.
- Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2010). Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants. *Site du CNIPE* [en ligne]. http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article266
- Martineau, S., & Bergevin, C. (2007). Résumé des questionnaires sur l'expérience d'un programme d'insertion professionnelle. *Site du CNIPE* [en ligne]. Document consulté le 23 novembre 2009. http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf_martineau_bergevin_mai_2008.pdf
- Martineau, S., & Presseau, A. (2007). Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière. *Site du Congrès international AREF* [en ligne]. Document consulté le 14 novembre 2009. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Stephane_MARTINEAU_056.pdf
- Martineau, S., & Ndoreraho, J.P. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. *Site du CNIPE* [en ligne]. Document consulté le 10 décembre 2010.

http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf

Martineau, S., & Vallerand, A.C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est [en ligne].

http://www.insertion.qc.ca/cnipe_1/IMG/pdf/doc_2-3.pdf

Martineau, S., & Presseau, A., (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Trois-Rivières Brock Education*. 12(2), pp.170-175.

Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

Mihans, R. (2008). Can teachers lead teachers?, *Phi Delta Kappa International*. v89 n10, 762-765.

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 (1994). *Les publications du Gouvernement du Québec*. Québec : La direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

Molner, K. L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.

Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme*. Texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke [en ligne].

<http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/>

Mukamurera, J., & Gingras C. (2005). Identité professionnelle chez les enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. *Des savoirs au coeur de la profession enseignante*, Sherbrooke : C.R.P., 207-223.

Nault, T., & Fijalkow, J. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles : De Boeck Université.

Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction : la gestion de classe d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 451-466.

Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Les éditions Logiques.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Newby, T.J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200.

Nickerson, A. B., & Martens, M. P. (2008). School Violence: Associations with Control, Security/Enforcement, Educational/Therapeutic Approaches, and Demographic Factors. *School Psychology Review*, 37(2), 228-243.

- Odell, S., & Ferraro, D. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26-29.
- Odell, S.J. (1989). Characteristics of beginning teachers in an induction context. Dans J., Reinhartz (Éd.), *Teachers Induction, National Education Association* (p. 42-51). Washington, D.C. : National Education Association.
- Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario. (2004). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Toronto : Grandir dans la profession.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck Éditions.
- Perrenoud, P. (1998a). Construire des compétences : est-ce tourner le dos aux savoirs? *Savoirs et compétences*, 3, 3-7.
- Perrenoud, P. (1998b). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1997a). Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant. *Site de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève* [en ligne]. Document consulté le 15 décembre 2011.
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html#copyright

Perrenoud, P. (1997b). L'école saisie par les compétences. *Site de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève* [en ligne]. Document consulté le 15 décembre 2011.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html.

Phillips, L. (1997). Mentors and Proteges: A study of the career development of women managers and executives in business and industry [en ligne]. Document consulté le 2 mars 2012.

<http://home.comcast.net/~judybrack/pdf/Brochures/MentorsAndProtegees.pdf>

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35

Roy, O. (2002). *Le mentorat comme soutien à des nouveaux enseignants au secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Outaouais.

Royer, E. (2008). 2001 : L'Odyssée...quelques réflexions personnelles au sujet de l'avenir de la psychologie scolaire au Québec. *Revue québécoise de psychologie*, 19(2), pp.37-40.

Saint-Laurent, L., Egide, R., Hébert M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(3), 270-300.

- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.
- Shea, G. F. (1994). *Mentoring. Helping employees reach theirfull potential*. New York: AMA Management Briefing.
- Simon, S. A., & Eby, L. T. (2003). A typology of negative mentoring experiences: A multidimensional scaling study. *Human relations*, 26(9), 1083-1106.
- 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.
- Statistiques Canada, (SC, 2003).
- Sterling, H.A., Horn, P.J., & Wong, P.A. (2001). *Effective induction practices for beginning teachers: A literature review*. Unpublished manuscript sponsored by the Arizona Teacher Excellence Coalition (AzTEC).
- Thibault, L. (1982). *La règle ou la raison. Guide pratique de discipline en milieu scolaire*. Moncton : Les éditions d'Acadie.
- Thibeault, J. (1994). *Étude comparative d'un programme de mentorat et du programme québécois de probation des nouveaux enseignants*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S., & Voyer, C. (2010). Recherche-action pour favoriser un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. *Site web du centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes* [en ligne].

Document consulté le 10 mai 2009.

http://www.criviff.qc.ca/upload/publications/pub_94.pdf

Vallerand, A.C. & Martineau, S. (2006). Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle. *Site du CNIPE*. Document consulté le 12 mai 2011.

http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article86&var_recherche=vallerand%20et%20martineau

Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence présentée au congrès d'Ariane Sud entreprendre. Université de Provence : Sciences de l'éducation[en ligne]. Document consulté le 13 mai 2010.

http://michelvial.com/boite_06_10/2007-

[L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf](http://michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf)

Viens, J., & Peraya, D. (2004). Une démarche de recherche-action de type évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en e-learning. *Site de l'académie de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève* [en ligne]. Document consulté le 19 juin 2010.

http://tecfa.unige.ch/~peraya/homepage/publi/04_une-emarche_de_recherche_action.pdf

Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.187-204). Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Wong, H.K. (2001). Mentoring Can't Do It All. *Education Week*, 20(43), 46-50.

Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks. (CA): Sage Publications.

APPENDICE A
QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE

Questionnaire démographique (septembre)

1. Nom	_____						
2. Sexe	Féminin <input type="checkbox"/>						
	masculin <input type="checkbox"/>						
3. Âge	Entre 20 et 25 ans <input type="checkbox"/>		Entre 36 et 40 a <input type="checkbox"/>				
	Entre 26 et 30 ans <input type="checkbox"/>		Entre 41 et 45 a <input type="checkbox"/>				
	Entre 31 et 35 ans <input type="checkbox"/>		46 ans et + <input type="checkbox"/>				
4. Nombre d'années (de mois) d'expérience en enseignement	_____ mois		OU		_____ années		
5. À quel niveau travaillez-vous présentement?	Préscolaire	1ère	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
6. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe?	_____ élèves						
7. Combien d'élèves ayant des troubles d'adaptation/apprentissage avez-vous dans votre classe? (troubles de comportement, problèmes d'apprentissage, déficiences particulières)	Entre 0 et 5 _____		Entre 6 et 10 _____		Plus de 11 _____		

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES CHANGEMENTS
DE PRATIQUE (MENTORÉS ET MENTORS)

Questionnaire d'évaluation des changements de pratique

Bilan de février version mentoré

Éléments d'observation	Depuis le mois de septembre...			
	Rarement		Souvent	
... j'ai mis en place des règles, des procédures et des routines dans ma classe et les ai maintenues .				
... j'ai repéré et corrigé des problèmes nuisant au bon déroulement des activités.				
... j'ai anticipé des problèmes de comportement et planifié des mesures de prévention.				
... j'ai déterminé et appliqué des moyens pour résoudre des problèmes de comportement.				
... j'ai communiqué mes attentes de façon claire .				

Veillez indiquer un X dans la case dans laquelle vous pensez vous situer. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse!

Voici la définition d'Archambault et Chouinard (2009), retenue par la chercheuse, sur le concept de **gestion de classe** :

« ... ensemble de pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves ».

1. Le mentor a-t-il eu un impact sur le développement de votre compétence en gestion de classe? Expliquez.

2. Y a-t-il d'autres éléments dans vos tâches d'enseignante qui ont été bonifiés par l'aide apportée par le mentor?

Oui _____ Non _____

Si oui, lesquels et dans quelle mesure l'aide apportée par le mentor a-t-elle été bénéfique?

3. À ce moment-ci de la recherche, quels seraient les éléments de votre tâche enseignante sur lesquels vous aimeriez bénéficier de l'accompagnement du mentor?

4. À quelle fréquence souhaitez-vous rencontrer le mentor pour le reste du projet?

Au besoin _____

À chaque semaine _____

À chaque deux semaines _____

7. Seriez-vous intéressée à participer à un atelier sur :

Atelier	Oui	Non
Les différentes façons de gérer un élève qui dérange en classe.		
Trouver et appliquer des moyens pour résoudre des problèmes de bon déroulement des activités en classe.		
Comment communiquer avec les parents.		

Autres suggestions d'ateliers:

**Questionnaire d'évaluation
Bilan de février version mentor**

Éléments d'observation	Depuis le mois de septembre, dans quelle mesure avez-vous supporté le mentoré dans le développement de ces éléments?			
	Rarement		Souvent	
Le mentoré met (a mis) en place des règles, des procédures et des routines dans sa classe et les maintient .				
Le mentoré repère les problèmes nuisant au bon déroulement des activités en classe et les corrige .				
Le mentoré anticipe les problèmes de déroulement des activités et planifie des mesures de prévention.				
Le mentoré détermine des moyens pour résoudre des problèmes de comportement et les applique .				
Le mentoré communique ses exigences de façon claire .				

Veillez indiquer un X dans la case dans laquelle vous pensez vous situer. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse!

Voici la définition d'Archambault et Chouinard (2009), retenue par la chercheuse, sur le concept de **gestion de classe** :

« ... ensemble de pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves ».

1. Votre soutien, comme mentor, a-t-il eu un impact sur le développement de la compétence en gestion de classe chez le mentoré? Expliquez.

2. Y a-t-il d'autres éléments de la tâche enseignante pour lesquels vous avez apporté un soutien à vos mentorés?

Oui _____ Non _____

Si oui, lesquels et expliquez.

3. À ce moment-ci de la recherche, quels seraient les éléments de votre tâche enseignante pour lesquels vous estimez que vos mentorés auraient besoin de votre soutien?

4. À quelle fréquence souhaitez-vous rencontrer vos mentorés pour le reste du projet?

Au besoin _____

À chaque semaine _____

À chaque deux semaines _____ **7. Seriez-vous intéressée à aider à l'élaboration d'un atelier offert aux mentorés sur :**

Atelier	Oui	Non
Comment gérer un élève qui dérange en classe.		
Comment trouver et appliquer des moyens pour résoudre des problèmes de bon déroulement des activités en classe.		
Comment communiquer avec les parents.		

Autres suggestions :

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE DE FIN DE RECHERCHE (MENTORÉS ET MENTORS)

Questionnaire de fin de projet (Mentoré)

L'impact du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe chez des enseignants du primaire en insertion professionnelle

1. Au terme de votre participation au projet de mentorat, quels ont été les impacts de l'accompagnement de votre mentor sur le développement de votre compétence en gestion de classe?

2. Est-ce que la formule de soutien offerte vous a plu? Expliquez.

3. Si le projet revenait l'an prochain, auriez-vous des suggestions à faire sur les moyens de communication utilisés entre le(s) mentor(s) et le(s) mentoré(s)?

4. Décrivez les relations que vous avez eues avec votre mentor.

5. Estimez-vous que les libérations ont été bénéfiques dans le projet d'accompagnement? Expliquez votre réponse.

6. Avez-vous reçu du soutien d'autres intervenants/collègues de travail/direction, au niveau de votre gestion de classe au cours du projet?

Oui _____ non _____

Si oui, dans quelle mesure estimez-vous que ces autres types de soutien ont eu un impact sur le développement de votre gestion de classe :

	Aucun impact	Un léger impact	Un impact	Un grand impact
La mise en place des règles, procédures et routines dans la classe				
La communication des exigences de façon claire				
Les moyens pour résoudre les problèmes de comportement				

7. Y a-t-il d'autres éléments de votre pratique enseignante pour lesquels vous avez bénéficié de l'accompagnement de votre mentor?

8. Dans quelle mesure estimez-vous que l'accompagnement d'un mentor en début de carrière est nécessaire, sur le plan de la gestion de classe?

9. Dans quelle mesure estimez-vous que l'accompagnement d'un mentor en début de carrière est nécessaire, sur le plan de la tâche enseignante en général ?

10. Si vous aviez l'opportunité de bénéficier de l'accompagnement d'un mentor lors d'un prochain contrat, revivriez-vous l'expérience? Expliquez votre réponse.

11. Décrivez la somme de travail demandée par le projet de mentorat.

Questionnaire de fin de projet (Mentor)

L'impact du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe chez des enseignants du primaire en insertion professionnelle

1. Au terme de votre participation au projet de mentorat, quels ont été les impacts de votre accompagnement sur le développement de la compétence en gestion de classe chez vos mentorés?

2. Est-ce que la formule de soutien offerte vous a plu? Expliquez.

3. Si le projet revenait l'an prochain, auriez-vous des suggestions à faire sur les moyens de communication utilisés entre vous et le(s) mentoré(s)?

4. Décrivez les relations que vous avez eues avec vos mentorés.

5. Estimez-vous que les libérations ont été bénéfiques dans le projet d'accompagnement? Expliquez votre réponse.

6. Est-ce que vos mentorés ont reçu du soutien d'autres intervenants/collègues de travail/direction, au niveau de leur gestion de classe au cours du projet?

Oui _____ non _____ je ne sais pas _____

Si oui, dans quelle mesure estimez-vous que ces autres types de soutien ont eu un impact sur leur développement en gestion de classe :

	Aucun impact	Un léger impact	Un impact	Un grand impact
La mise en place des règles, procédures et routines dans la classe				
La communication des exigences de façon claire				
Les moyens pour résoudre les problèmes de comportement				

7. Y a-t-il d'autres éléments pour lesquels vous avez offert du soutien à vos mentorés?

8. Dans quelle mesure estimez-vous que l'accompagnement d'un mentor en début de carrière est nécessaire, sur le plan de la gestion de classe?

9. Dans quelle mesure estimez-vous que l'accompagnement d'un mentor en début de carrière est nécessaire, sur le plan de la tâche enseignante en général ?

10. Si vous aviez l'opportunité d'offrir à nouveau un accompagnement de type mentorat lors d'une prochaine année, revivriez-vous l'expérience? Expliquez votre réponse.

11. À titre de mentor, décrivez la somme de travail demandée par le projet de mentorat.

2. Quelles sont les qualités d'un bon mentor, selon vous?

APPENDICE D

PROTOCOLE D'ENTREVUE DE GROUPE (SEPTEMBRE 2010)

Protocole d'entretien de groupe auprès des nouveaux enseignants et des mentors participant à la recherche

ÉTAPES PRÉALABLES (animée par la chercheuse)

- Favoriser les échanges informels afin que tous fassent connaissance
- Les informer des objectifs de la recherche
- Prendre connaissance de la lettre de consentement
- Faire signer la lettre de consentement
- Spécifier les rôles de chacun et leur implication personnelle dans le processus
- Donner la durée de l'entretien (environ 60 minutes)
- Traiter de l'importance des informations recueillies
- Rappeler le caractère confidentiel des données recueillies
- Leur rappeler qu'ils seront enregistrés
- Les informer des autres instruments de collecte de données qui seront utilisés
- Proposer le processus de participation (forum, courriel, visites)
- Remplir le questionnaire démographique
- Annoncer le début de l'entretien de groupe
- Les informer qu'une assistante de recherche jouera le rôle d'animatrice pour l'entretien, afin d'éviter les biais.

RÉFLEXION INITIALE (ENTRETIEN DE GROUPE) (animée par l'assistante de recherche)

Faire un retour sur la problématique des nouveaux enseignants

Tel que nous l'avons vu lors de la présentation du projet, la profession enseignante est un métier très valorisant, mais combien exigeant. Grand nombre de défis attendent les nouveaux enseignants, entre autre la maîtrise de la gestion de classe.

Déterminer son importance

Constatant cette situation, votre participation à cette recherche sur l'expérience

d'accompagnement de type mentorat revêt une importance particulière afin de faire avancer les connaissances sur ce sujet.

- Présenter le document, tiré des publications du MEQ, sur le degré de maîtrise attendu en gestion de classe chez les finissants en formation en enseignement. Lire les compétences indiquées.
- Poser la question suivante aux mentorés et mentors participant à la recherche: «Jusqu'à quel point vous-sentez vous compétentes dans l'exercice de cette compétence?»
- Poser la question suivante aux mentorés et mentors :
«Quels aspects de votre pratique vous donnent le plus de difficulté?»
- Demander aux participants (mentors et mentorés) de dresser le portrait idéal d'un mentor.
- Demander aux participants (mentors et mentorés) de dresser le portrait idéal d'un mentoré.
- Demander aux participants (mentors et mentorés) de définir leur vision de la dynamique idéale entre mentor et mentorés.
- Demander aux participants (mentors et mentorés) de définir leurs attentes réciproques, face au projet.

CONCLUSION (animée par la chercheuse)

- Remerciements
- Distribuer l'adresse du forum d'échanges
- Démonstration de l'utilisation du forum sur projecteur

APPENDICE E
GRILLES D'OBSERVATION

Grille d'observation lors des visites des mentors

Nom du mentoré : _____

Éléments d'observation chez le mentoré	Appréciation			Commentaires
	Date	oui	non	
Le mentoré met (a mis) en place des règles, des procédures et des routines dans sa classe et les maintient .				_____ _____ _____ _____
Le mentoré repère les problèmes nuisant au bon déroulement des activités en classe et les corrige .				_____ _____ _____ _____
Le mentoré anticipe les problèmes de déroulement des activités et planifie des mesures de prévention.				_____ _____ _____ _____
Le mentoré détermine des moyens pour résoudre des problèmes de comportement et les applique .				_____ _____ _____ _____
Le mentoré communique ses exigences de façon claire .				_____ _____ _____ _____

Grille d'observation pour les mentorés dans leur salle de classe

Critères d'observation	Date	Date	Date	Date
J'ai mis en place des règles, des procédures et des routines dans ma classe et les ai maintenues .				
J'ai repéré et corrigé des problèmes nuisant au bon déroulement des activités.				
J'ai anticipé des problèmes de comportement et planifié des mesures de prévention.				
J'ai déterminé et appliqué des moyens pour résoudre des problèmes de comportement.				
J'ai communiqué mes attentes de façon claire .				

MELS (2001)

Explications :

Donnez des explications détaillées (exemples vécus en classe, événements critiques etc.) sur au moins quatre éléments d'observation que vous avez notés.

APPENDICE F

RÉSUMÉ DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Résumé de l'analyse des données

Première question de recherche

En quoi le mentorat peut-il aider les enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe?

Premier objectif de recherche

Vérifier si le mentorat peut aider les enseignants en insertion professionnelle dans le développement de leur compétence en gestion de classe.

Section 1: Impacts du mentorat

Catégories	Codes	Exemples des participantes
Organisation et mise en place du mentorat	Libérations pour observer, échanger, modeler (Arends et al. 2000).	« Puisque je ne voyais pas souvent ma mentor, les libérations deviennent importantes (...) sans contrainte de temps ».
	Réponse à un besoin des mentorés (Bergevin et Martineau, 2007)	«...ce serait de trouver des stratégies pour pouvoir être en mesure d'enseigner au lieu d'être toujours en train de gérer le comportement.»
Mentorat informel	Les avantages du mentorat informel (Bernatchez, 2010, Houde, R. 2010)	«...nous n'avions pas de rendez-vous fixés à l'horaire mais je me sentais très à l'aise de poser des questions après l'école ». «...il est très important que cela soit sur une base volontaire afin que les échanges soient plus faciles entre les deux personnes ».
	Les désavantages du mentorat informel (Boyle et Boice ,1998 : cités dans Bernatchez 2010)	« Mais(...) n'étant pas du même niveau, ni au même étage, c'était plus difficile de se voir (...) dans le cadre de porte...» « ...Les échanges en grand groupe nous auraient permis de voir les besoins et de voir ce que les autres ont expérimenté ».

Catégories	Codes	Exemples des participantes
		« En début de carrière, l'accompagnement d'un mentor devrait être obligatoire (...) et permettrait au mentoré de bénéficier de l'expérience du mentor
Mentorat et critères de jumelage mentors-mentorés	Le jumelage entre des enseignants de même niveau (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).	« Quand c'est fait au même niveau, avec les mêmes personnes (...) il va s'installer un climat de confiance entre les deux ».
	Le jumelage entre des enseignants qui ne sont pas du même niveau (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).	«...surtout si on est à des niveaux différents, donc l'horaire ne nous permet pas toujours de se rencontrer.»
Critères de sélection des mentors-mentorés et relation mentorale	L'ouverture (Lavoie, M., Garant, C., Monfette R., Martin, A., Houle, A.M., et Hébert, C., 1995)	«Au niveau de mon mentor, j'ai senti qu'elle était très ouverte et disponible à me soutenir (...) ».
	De bonnes habiletés en communication (Lavoie et al., 1995)	« ...quelqu'un qui va s'ouvrir et qui va être capable de partager son vécu... »
	La disponibilité (Nault, 1993)	« Mon mentor était toujours disponible, me disait viens me voir n'importe quand...»
	La communication (Houde, R., 2010)	« ...elle était dans mon équipe...cela provoquait des échanges ». «...par contre, comme nous n'étions pas au même étage et au même niveau, nous devons communiquer par courriel ou se voir aux récréations ».
	La collaboration (Duchesne, C. 2010)	« J'ai eu de bonnes relations avec ma mentor. Je sentais vraiment qu'il y avait un échange d'idées et je pouvais m'exprimer sur plusieurs sujets ».

Catégories	Codes	Exemples des participantes
		«...ma mentoré était plus discrète ...je devais plus m'avancer.»
Bénéfices généraux du mentorat sur les mentorés	Permettre une meilleure insertion professionnelle (Bergevin, C. et Martineau, S. (2007)	«... dans l'école, le mentor peut nous dire : cette règle-là est importante à respecter ».
	Briser l'isolement et la détresse professionnelle Bergevin, C. et Martineau, S. (2007)	«... me sentir moins seule, avec mon mentor.» «... le stress est là et tu dois te débrouiller pour t'en sortir. C'est plus facile avec un mentor ».
Limites et difficultés du mentorat	Répondre aux besoins des mentorés (Bergevin et Martineau, 2007)	«...étant donné que la gestion de classe se passe surtout dans les premiers mois...cela pourrait être au niveau de la planification globale...» «...pour moi le mentorat va au-delà de la gestion de classe, c'est un accompagnement total, c'est ce que j'aurais aimé avoir ».
	Enseignant débutant et la perception du mentorat (Provencher, A. 2010)	«...en début de carrière, on doit s'investir...on vient de terminer 4 ans de bacc. et on ne veut pas percevoir le mentorat comme une forme de prolongement maitre-stagiaire(...) il faut se laisser la chance de grandir tout seul aussi ». «...je ne veux pas voir le mentorat comme une surcharge...j'ai des besoins et j'aimerais que quelqu'un y réponde ».
Mentorat et fonctions du	L'accueil (Martineau et al., 2007)	« Le mentor devient donc un élément important puisqu'il peut nous aider à comprendre le milieu ».
	Le soutien émotif et psychologique	« Puis, ça soulage quand tu as une personne pour t'aider »

Catégories	Codes	Exemples des participantes
mentor	(Bergevin et Martineau, 2007)	« Je me sentais soutenue et appuyée lorsque je faisais face à un problème.»
	L'assistance au développement pédagogique (Martineau et Bergevin, 2007)	« Puisque mon mentor et moi travaillions dans le même cycle et dans la même année, nous avons souvent la chance de partager des pratiques pédagogiques et des projets ».
	Le modelage (Martineau et Bergevin, 2007)	«...j'allais dans sa classe et lui demandais : montre-moi comment tu enseignes cette notion ».

Section 2: Mentorat et insertion professionnelle des nouveaux enseignants

Catégories	Codes	Exemples des participantes
Lourdeur de la tâche enseignante	Surcharge de travail (Martineau et Presseau, 2003)	« L'aspect que je trouve le plus difficile, c'est la gestion du temps...les rencontres cycle...les problèmes de comportement...» «...la gestion des différences dans le groupe est difficile aussi ».
Accompagnement des enseignants en insertion professionnelle	Soutien de la direction et d'autres intervenants dans l'école (Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, 2008)	«...j'ai demandé de l'aide à une conseillère pédagogique...» «... je suis allée voir le TES pour le comportement, parce que j'avais des problèmes...»

Section 3: Impacts du mentorat sur la gestion de classe

Familles	Codes	Exemples des participantes
Sentiment d'efficacité ou de compétence personnelle	Permettre la construction de l'identité personnelle. (Bergevin, C. et Martineau, S. 2007)	<p>« À ce moment-ci de l'année, c'est quelque chose que je sais que je maîtrise bien, ce n'est pas parfait, mais... »</p> <p>« ...si j'ai un questionnement...je vais chercher de l'aide... »</p> <p>« J'essaie de me trouver des outils pour essayer de m'aider. C'est à ce niveau là que je me sens incompétente parce que je n'ai pas des outils efficaces pour me réajuster. »</p>
Impact du mentorat sur la gestion de classe.	Permettre l'apprentissage de la profession et le développement professionnel Bergevin, C. et Martineau, S. 2007	<p>« La mentor a eu un impact sur ma gestion de classe car elle m'a donné des outils.. »</p> <p>« Elle m'a permis de réfléchir sur certaines actions à améliorer ».</p>

Deuxième question de recherche

Comment le mentorat peut-il bonifier le niveau de maîtrise attendu en gestion de classe, au terme de la formation initiale des enseignants en insertion professionnelle?

Deuxième objectif de recherche

Analyser les changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe, chez des enseignants en insertion professionnelle, à la suite de l'accompagnement d'un mentor.

Section 1: Formation initiale des nouveaux enseignants en gestion de classe

Familles	Codes	Exemples des participantes
Sentiment d'efficacité ou de compétence personnelle, suite à la formation en gestion de classe	Formation initiale des nouveaux enseignants (Gaudreau, N. 2011)	«...c'était vraiment théorique...mais c'est vraiment avec les années que je vais acquérir cela...tu ne peux pas dire que tu es compétente avec le cours que j'ai eu...» «...donc présentement, je me sens compétente dans certains niveaux en gestion de classe et à d'autres, je me sens complètement perdue ».

Section 2 : Changements apportés au niveau de maîtrise attendu en gestion de classe

Familles	Codes	Exemples des participantes
Gestion de classe et mise en place de routines et procédures	La formation à l'enseignement (MEQ, 2001)	«...c'était vraiment théorique...mais c'est vraiment avec les années que je vais acquérir cela...tu ne peux pas dire que tu es compétente avec le cours que j'ai eu...» «...donc présentement, je me sens compétente dans certains niveaux en gestion de classe et à d'autres, je me sens complètement perdue ».
Gestion de classe et repérage et correction problèmes de déroulement des activités.	La formation à l'enseignement (MEQ, 2001)	«...quand j'identifiais un problème nuisant à ma gestion de classe, je le corrigeais le plus tôt possible suite à mes échanges avec mon mentor». «Face à ce comportement, j'ai éprouvé de la difficulté à garder mon calme et à me sentir à l'aise...je l'ai laissé gagner...»
Gestion de classe et détermination et application	La formation à l'enseignement	«...mon mentor et moi avons conçu une feuille de route qui cible un objectif du plan d'intervention ».

Familles	Codes	Exemples des participantes
de moyens pour régler les problèmes de déroulement.	(MEQ, 2001)	« Face à ce comportement, j'ai éprouvé de la difficulté à garder mon calme et à me sentir à l'aise à poursuivre la dictée de la semaine. De plus, je l'ai laissé gagner ...»
Gestion de classe et communiquer des exigences claires.	La formation à l'enseignement (MEQ, 2001)	« De plus, les élèves sont toujours au courant des conséquences lorsque les règles de vie ne sont pas appliquées.» « J'ai éprouvé de la difficulté à demeurer constante dans mes exigences...»
Gestion de classe et anticipation des problèmes de comportement.	La formation à l'enseignement (MEQ, 2001)	«...mon mentor et moi avons conçu une feuille de route...avec un objectif précis à atteindre...» «...même si le problème est arrivé pendant l'heure du dîner...sachant qu'il y aurait des répercussions en classe, j'ai immédiatement réagi avec cet élève...»

APPENDICE G
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



Formulaire de consentement des mentorés

Projet : L'impact du mentorat sur le développement de la compétence de la gestion de classe chez les enseignants en insertion professionnelle

Chercheuse principale : Manon Gignac, étudiante à la maîtrise en éducation

Directrice de maîtrise : Martine Peters

Bref résumé du projet

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre.

La profession enseignante est un métier très valorisant, mais combien exigeant. Les enseignants de tous les niveaux et de toute expérience peuvent éprouver, à un moment ou à un autre, des difficultés reliées à leur travail. Grand nombre de nouveaux enseignants vivent toutes sortes de défis : lourdeur de la tâche, coupures dans les services offerts aux élèves, précarité d'emploi, connaissance des programmes, intégration des élèves en difficulté. Parallèlement à ces difficultés, la compétence de la gestion de classe s'avère être une des sources de stress les plus importantes chez les nouveaux enseignants. Conséquemment, plusieurs études estiment que 33% des enseignants quittent leurs fonctions avant la cinquième année du début de leur entrée dans la profession. Cette situation nous amène à constater que les nouveaux enseignants ont besoin de soutien et d'accompagnement. Plusieurs études confirment que l'accompagnement de type mentorat contribue à diminuer le taux d'abandon chez les nouveaux enseignants de façon significative.

But et pertinence de la recherche

Notre recherche, d'une durée de 10 mois, a pour but de vérifier l'impact du mentorat sur la compétence de la gestion de classe chez les nouveaux enseignants. Cette recherche est importante car elle aidera à parfaire nos connaissances concernant l'insertion professionnelle et l'accompagnement des nouveaux enseignants. Cette compréhension permettra d'offrir des pistes de solution afin d'améliorer l'accompagnement des nouveaux enseignants, et ainsi réduire l'abandon des novices.

Attentes à l'égard des participants (mentorés)

Dans le cadre de notre étude, vous serez invité à :

1. Remplir le questionnaire démographique (15 minutes).
2. Participer à l'entrevue de groupe, pour laquelle vous serez libérés une demi-journée, sur vos besoins à titre de mentorés et ceux des mentors (septembre).
3. Rencontrer les mentors dans votre milieu en novembre, janvier, mars et mai à raison d'une heure par fois environ.
4. Remplir une grille d'observation sur des éléments d'observation de la compétence en gestion de classe, ainsi que la description d'au moins 4 éléments (30 minutes)
5. Remplir un questionnaire sur vos perceptions de changement dans vos pratiques en gestion de classe (30 minutes en janvier).
6. Participer à une dernière entrevue de groupe en juin, pour laquelle vous serez libéré une demi-journée, afin de faire le bilan du projet.
7. Participer au forum d'échange virtuel (aussi souvent que désiré), tout au long de l'année scolaire.

Inconvénient ou malaise anticipé pour les participants

Aucun inconvénient prévisible n'est associé à la participation à ce projet de recherche. Par contre, s'il advenait un malaise ou une incompatibilité entre les mentors et mentorés, les personnes impliquées pourront se retirer du projet sans aucun préjudice. Il sera toujours possible de parler avec la chercheure, responsable du projet. Un seul inconvénient, s'il en est un, sera le temps passé à participer au projet, soit environ 10 mois. Deux demi-journées de libération sont prévues pour chacun des mentorés. Les mentors seront libérés cinq jours.

Bénéfices pour le participant

En participant à cette étude, vous aurez l'occasion d'échanger avec d'autres nouveaux enseignants, de partager vos expériences, de recevoir des conseils sur la compétence de la gestion de classe. Cet accompagnement soutenu de la part des mentors et des autres mentorés par le biais, entre autres, du forum virtuel, permettra d'améliorer les pratiques et de s'enrichir mutuellement. Aucune compensation monétaire ne sera accordée, si ce n'est que par le biais des journées de libération.

Confidentialité et anonymat

Étant donné que cette recherche fait appel à une méthodologie exploitant les entrevues de groupe ainsi qu'un forum virtuel, la confidentialité des données recueillies ne pourra être garantie. Par contre, ces données ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée :

1. Le nom des participants et participantes ou toute information permettant de les identifier n'apparaîtra dans aucun rapport de recherche.
2. Un code sera utilisé au lieu du nom sur tout document relevant de la collecte des données, tels que les questionnaires, journal de bord ou verbatim des entrevues.
3. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants ou participantes, rendant ainsi la banque de données anonyme.
4. Les données recueillies seront conservées au département des sciences de l'éducation de l'UQO et seront accessibles seulement par la chercheure et leurs assistants de recherche. Elles seront détruites à la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.
5. Les résultats individuels des participants et participantes ne seront pas transmis à qui que soit et demeureront confidentiels.

Consentement éclairé

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire et vous êtes entièrement libre d'y participer ou non. Même si vous avez décidé d'y participer, vous pouvez vous retirer du projet à n'importe quel moment, sans aucun préjudice. Également, la chercheure se réserve le droit en tout temps d'interrompre votre collaboration.

Toutes les informations recueillies au cours de cette étude seront utilisées uniquement pour cette recherche. Si la chercheure désire les utiliser pour un autre projet de recherche, vous serez contacté à nouveau pour donner votre consentement.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude seront conservées pendant au moins cinq ans. Par contre, les enregistrements effectués pendant les rencontres seront détruits à la fin du projet. Les résultats de cette étude vous seront transmis par courriel, suite à l'analyse des résultats.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements reliés à votre participation à la recherche et indique que vous consentez à y participer librement. Elle ne signifie pas que vous consentiez d'aliéner vos droits et de libérer la chercheure, commanditaires ou établissements de leurs

responsabilités juridiques ou professionnelles. Votre participation devant être éclairée, n'hésitez pas à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements en cours de route. Voici les coordonnées de la chercheuse principale :

Manon Gignac : Chercheuse principale
Téléphone : 819-771-1472 poste 324 (travail)
Courriel : gignacma@cspo.qc.ca

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de cette recherche, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO au numéro suivant : 819-595-3900 poste 1781.

J'ai pris connaissance de ces informations, j'ai eu la possibilité de poser des questions sur la recherche et reçu des réponses satisfaisantes. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche intitulé : L'impact du mentorat sur le développement de la compétence de la gestion de classe chez les enseignants en insertion professionnelle.

 Nom du participant

 Signature

 Date

 courriel

 Nom de la chercheuse

 Signature

 Date

 Nom de la mentor associée

 Signature

 Date

 courriel

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.



Formulaire de consentement des mentors

Projet : L'impact du mentorat sur le développement de la compétence de la gestion de classe chez les enseignants en insertion professionnelle

Chercheure principale: Manon Gignac, étudiante à la maîtrise en éducation

Directrice de maîtrise : Martine Peters

Bref résumé du projet

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre.

La profession enseignante est un métier très valorisant, mais combien exigeant. Les enseignants de tous les niveaux et de toute expérience peuvent éprouver, à un moment ou à un autre, des difficultés reliées à leur travail. Grand nombre de nouveaux enseignants vivent toutes sortes de défis : lourdeur de la tâche, coupures dans les services offerts aux élèves, précarité d'emploi, connaissance des programmes, intégration des élèves en difficulté. Parallèlement à ces difficultés, la compétence de la gestion de classe s'avère être une des sources de stress les plus importantes chez les nouveaux enseignants. Conséquemment, plusieurs études estiment que 33% des enseignants quittent leurs fonctions avant la cinquième année du début de leur entrée dans la profession. Cette situation nous amène à constater que les nouveaux enseignants ont besoin de soutien et d'accompagnement. Plusieurs études confirment que l'accompagnement de type mentorat contribue à diminuer le taux d'abandon chez les nouveaux enseignants de façon significative.

But et pertinence de la recherche

Notre recherche, d'une durée de 10 mois, a pour but de vérifier l'impact du mentorat sur la compétence de la gestion de classe chez les nouveaux enseignants. Cette recherche est importante car elle aidera à parfaire nos connaissances concernant l'insertion professionnelle et l'accompagnement des nouveaux enseignants. Cette compréhension permettra d'offrir des pistes de solution afin d'améliorer l'accompagnement des nouveaux enseignants, et ainsi réduire l'abandon des novices.

Attentes à l'égard des mentors

Dans le cadre de notre étude, vous serez invité à :

1. Remplir le questionnaire démographique (15 minutes)
2. Participer à l'entrevue de groupe, pour laquelle vous serez libérés une demi-journée, sur vos besoins à titre de mentor et vos attentes envers les mentorés (septembre)
3. Rencontrer les mentorés dans leur milieu en novembre, janvier, mars et mai à raison d'une heure par fois environ. Vous serez libérés quatre journées pour cette tâche.
4. Participer à une dernière entrevue de groupe en juin, pour laquelle vous serez libérés une demi-journée, afin de faire le bilan du projet.
5. Tenir un journal de bord dans lequel vous consignerez vos observations, commentaires, réflexions.
6. Lors des visites des mentorés dans leur milieu, remplir une grille d'observation.
7. Participer à un forum d'échange virtuel (aussi souvent que désiré), tout au long de l'année scolaire.
8. Partager vos observations, commentaires, réflexions, expériences avec les mentorés, avec la chercheure principale.

Inconvénient ou malaise anticipé pour les participants

Aucun inconvénient prévisible n'est associé à la participation à ce projet de recherche. Par contre, s'il advenait un malaise ou une incompatibilité entre les mentors et mentorés, les personnes impliquées pourront se retirer du projet sans aucun préjudice. Il sera toujours possible de parler avec la chercheure, responsable du projet. Un seul inconvénient, s'il en est un, sera le temps passé à participer au projet, soit environ 10 mois. Deux demi-journées de libération sont prévues pour chacun des mentorés. Les mentors seront libérés cinq jours.

Bénéfices pour le participant

En participant à cette étude, vous aurez l'occasion d'échanger avec des nouveaux enseignants, ainsi qu'avec l'autre mentor afin de partager vos expériences, de recevoir des conseils sur la compétence de la gestion de classe. Cet accompagnement soutenu de la part des mentors et des autres mentorés par le biais, entre autres, du forum virtuel, permettra d'améliorer les pratiques et de s'enrichir mutuellement. Aucune compensation monétaire ne sera accordée, si ce n'est que par le biais des journées de libération.

Confidentialité et anonymat

Étant donné que cette recherche fait appel à une méthodologie exploitant les entrevues de groupe ainsi qu'un forum virtuel, la confidentialité des données recueillies ne pourra être garantie. Par contre, ces données ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée :

1. Le nom des participants et participantes ou toute information permettant de les identifier n'apparaîtra dans aucun rapport de recherche.
2. Un code sera utilisé au lieu du nom sur tout document relevant de la collecte des données, tels que les questionnaires, journal de bord ou verbatim des entrevues.
3. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants ou participantes, rendant ainsi la banque de données anonyme.
4. Les données recueillies seront conservées au département des sciences de l'éducation de l'UQO et seront accessibles seulement par la chercheure et leurs assistants de recherche. Elles seront détruites à la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.
5. Les résultats individuels des participants et participantes ne seront pas transmis à qui que soit et demeureront confidentiels.

Consentement éclairé

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire et vous êtes entièrement libre d'y participer ou non. Même si vous avez décidé d'y participer, vous pouvez vous retirer du projet à n'importe quel moment, sans aucun préjudice. Également, la chercheure se réserve le droit en tout temps d'interrompre votre collaboration.

Toutes les informations recueillies au cours de cette étude seront utilisées uniquement pour cette recherche. Si la chercheure désire les utiliser pour un autre projet de recherche, vous serez contacté à nouveau pour donner votre consentement.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude seront conservées pendant au moins cinq ans. Par contre, les enregistrements effectués pendant les rencontres seront détruits à la fin du projet. Les résultats de cette étude vous seront transmis par courriel, suite à l'analyse des résultats.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements reliés à votre participation à la recherche et indique que vous consentez à y participer librement. Elle ne signifie pas que vous consentiez d'aliéner vos droits et de libérer la chercheuse, commanditaires ou établissements de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Votre participation devant être éclairée, n'hésitez pas à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements en cours de route. Voici les coordonnées de la chercheuse principale :

Manon Gignac : Chercheuse principale
Téléphone : 819-771-1472 poste 324 (travail)
Courriel : gignacma@cspo.qc.ca

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de cette recherche, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO au numéro suivant : 819-595-3900 poste 1781.

J'ai pris connaissance de ces informations, j'ai eu la possibilité de poser des questions sur la recherche et reçu des réponses satisfaisantes. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche intitulé : L'impact du mentorat sur le développement de la compétence de la gestion de classe chez les enseignants en insertion professionnelle.

 Nom du mentor

 Signature

 Date

 courriel

 Nom de la chercheuse
 gignacma@cspo.qc.ca

 Signature

 Date

Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.