

**LE MENTORAT : LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS  
DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE FRANCOPHONE MINORITAIRE**

Manon Madeleine Gauthier

Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
dans le cadre des exigences  
du programme de doctorat en éducation

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

© Manon Madeleine Gauthier, Ottawa, Canada, 2011

## Remerciements

Quel voyage, le mentorat!

Un parcours académique dont le doctorat ne se fait pas seul, bien qu'il soit effectué souvent dans la solitude. Ce sont les personnes qui me sont les plus chères qui méritent les accolades en ce jour où cette destination personnelle et professionnelle est atteinte.

Steve, Nico et Costa, ma petite famille, vous avez sacrifié beaucoup pour que je puisse réaliser cet objectif personnel et professionnel ambitieux, parfois à votre insu et, à l'occasion, sans le vouloir complètement. C'est à vous que reviennent ces félicitations. Mes parents, Marianne et Réo, en me faisant confiance dans mon travail et en me léguant votre grand sens de l'éthique et la conviction que l'honnêteté est toujours récompensée, c'est également à vous que revient ce diplôme. Vous avez inculqué en moi la conviction profonde que toute personne mérite le respect... Cela m'a servi non seulement au cours de mes études supérieures mais toute ma vie durant. À Josette, Bruno, Caroline et à vos êtres chers respectifs, sans votre appui indéfectible, je n'aurais jamais vu le bout du tunnel. À ma belle-famille, votre soutien est également digne de mention. Elvia et Joe, vous avez souvent gardé les garçons depuis leur naissance pour que je fasse avancer mon projet. Savoir qu'ils se trouvaient en de si bonnes mains m'a procuré une tranquillité d'esprit qui n'a pas de prix. Dave, un merci bien sincère d'avoir mis la table pour que je fasse parler les données quantitatives avec confiance. Chers membres de la famille, c'est à vous tous que revient cet honneur.

Mes employeurs et collègues, le Conseil scolaire catholique du Nouvel-Ontario (CSCNO), le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), le Consortium national de formation en santé – Volet Université Laurentienne (CNFS), le Centre d'éducation permanente de l'Université Laurentienne (CCE), le projet FARE, vous avez tous été des modèles sans pareils. Il fait bon travailler dans des milieux de travail sains où règnent le respect mutuel, la compétence et l'esprit de collaboration. Vous faites l'envie de tous ceux et de toutes

celles qui aspirent à bénéficier d'un climat organisationnel procurant une satisfaction au travail hors pair. Grâce à vous, j'ai pu tenir le coup et marcher la tête haute.

Aux enseignantes et aux enseignants débutants de cette étude et aux administrateurs du conseil scolaire qui en ont permis la conduite, je vous remercie sincèrement d'avoir répondu à l'appel en prenant part à un projet dont le sujet me passionne énormément. Que vous puissiez toujours collaborer de très près avec des professionnels de l'éducation qui comprennent la nécessité d'un appui soutenu. Votre satisfaction en dépend et le rendement scolaire des élèves qui vous sont confiés ou dont vous êtes les ambassadeurs vous inspirera à vous dépasser. Aux enseignantes et aux enseignants débutants et chevronnés, aux directions d'école, aux conseillères et aux conseillers pédagogiques que j'ai côtoyés dans le cadre de mon récent travail, vous avez été parmi ceux que l'on peut appeler *pionniers* dans une structure d'accompagnement de haute qualité en milieu scolaire, une première de son genre dans la province de l'Ontario. Merci de m'avoir permis de faire le pont entre la théorie et la pratique en matière de mentorat. Vos élèves sont les vrais gagnants.

À tous les autres mentors qui m'ont accompagnée, vous méritez aussi que je reconnaisse votre accompagnement. À ma directrice de thèse, Madame Renée Forgette-Giroux, je dis merci pour la formation de qualité que j'ai reçue en recherche. Merci aussi d'avoir pris la relève de la direction de cette thèse, malgré tout. Aux membres de mon comité de lecture ainsi qu'à l'examinatrice externe, merci de m'avoir relue et d'avoir partagé vos perspectives et vos expertises respectives. Le dernier mais non le moindre, Monsieur Louis-Gabriel Bordeleau, je vous suis à jamais reconnaissante car c'est votre boussole qui m'a guidée vers le bon port.

À tous ceux et à toutes celles qui poursuivent actuellement des études supérieures ou qui y songent, je souhaite une équipe de collaboration qui inspire la confiance et qui évolue selon le code de vie des personnes à qui je dédie ce diplôme. Que vous puissiez profiter d'un voyage de ce genre, voire d'une étape de votre vie qui vous mettra au défi tant dans les moments calmes que dans les moments houleux; sachez vous accrocher à la promesse

de périodes à la fois stimulantes et enthousiasmantes qui mèneront à une sérénité bien méritée.

Manon Madeleine Gauthier

## **LE MENTORAT : LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE FRANCOPHONE MINORITAIRE**

### **Résumé de la thèse de doctorat présentée par Manon Madeleine Gauthier**

Dans les dernières années, une pénurie d'enseignants s'est fait sentir en Ontario. Bien qu'elle ne soit pas aussi omniprésente que par le passé, les conseils scolaires éprouvent toujours de la difficulté à recruter et à retenir des enseignants qualifiés. L'attrition des enseignants débutants mérite également une attention particulière étant donné que de 30 à 50 % d'entre eux laissent l'enseignement avant cinq années d'expérience. Ces faits portent à réfléchir sur le mentorat des enseignants qui ressort des écrits recensés comme la clé de la rétention.

La présente recherche descriptive et exploratoire a été effectuée selon l'approche mixte avec le questionnaire, l'entrevue semi-structurée et l'analyse documentaire comme techniques de collecte de données. Elle s'est inspirée des fondements conceptuels de la théorie de l'apprentissage transformatif de Mezirow (1991, 2000), dont le constructivisme, la pratique réflexive et l'autoefficacité. Le questionnaire a fait émerger la nécessité du temps adéquat dans une relation mentorale ainsi que le bien-fondé de la théorie de l'apprentissage transformatif comme choix d'assise théorique. L'échantillon des entrevues a consisté en cinq enseignants débutants provenant d'un milieu minoritaire francophone du nord de l'Ontario. Les résultats ont signalé l'importance du mentorat comme activité professionnelle essentielle au succès du système d'éducation dans son ensemble et ont permis de mieux comprendre l'expérience des enseignants débutants en milieu scolaire francophone minoritaire et isolés des grands centres. Adhérant fortement aux principes sous-jacents des concepts théoriques de cette étude, les participants ont précisé que 13 facteurs sont particulièrement significatifs pour la réussite mentorale. Entre autres, la relation mentorale doit être une activité de transformation perpétuelle tant pour les enseignants débutants que pour les enseignants chevronnés. L'analyse documentaire a rapporté que le conseil scolaire tient compte du constructivisme dans ses documents qui portent sur le mentorat; la pratique réflexive et l'autoefficacité, bien que présents, l'y sont moins.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES.....	xi
I. INTRODUCTION.....	1
II. RECENSION DES ÉCRITS.....	6
2.1 Les facteurs d’attrition et de rétention des enseignants débutants.....	10
2.2 Le mentorat des enseignants débutants.....	15
2.2.1 Les conditions de réussite d’un programme de mentorat.....	15
2.2.2 L’insertion professionnelle et le perfectionnement professionnel...	19
2.3 L’ethnoculturalisme en milieu minoritaire franco-ontarien.....	22
III. CADRE CONCEPTUEL.....	25
3.1 Les modèles du mentorat.....	25
3.1.1 Le modèle du mentorat.....	25
3.1.2 Le modèle de perfectionnement professionnel.....	26
3.1.3 Les cinq phases de la carrière de l’enseignant.....	26
3.1.4 Le cycle de la carrière de l’enseignant.....	28
3.1.5 Le modèle du cycle de vie de l’enseignant.....	31
3.1.6 Le modèle d’enseignement.....	33
3.1.7 Les cinq stades du mentorat.....	34
3.2 La théorie de l’apprentissage transformatif.....	39
3.2.1 Définition de l’apprentissage transformatif.....	43
3.2.2 Fondements théoriques de l’apprentissage transformatif.....	44
3.2.2.1 Le constructivisme.....	44
3.2.2.2 La pratique réflexive.....	46
3.2.2.3 L’autoefficacité.....	49

IV. SYNTHÈSE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	57
4.1 Synthèse.....	57
4.2 Questions de recherche.....	61
V. MÉTHODOLOGIE.....	62
5.1 Le type d'étude.....	62
5.2 Le contexte de l'étude.....	63
5.3 Les participants.....	65
5.4 Les instruments.....	66
5.5 La procédure.....	67
5.6 Plan de l'analyse des données.....	68
5.7 Les qualités scientifiques de l'étude.....	71
VI. L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....	73
6.1 Le constructivisme.....	74
6.1.1 Le <i>Programme de mentorat</i> du conseil scolaire et le constructivisme.....	74
6.1.2 Le perfectionnement professionnel et le constructivisme.....	84
6.1.3 Le <i>Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) – Plan de 2008-2009</i> et le constructivisme.....	86
6.2 La pratique réflexive.....	89
6.2.1 Le <i>Programme de mentorat</i> du conseil scolaire et la pratique réflexive.....	89
6.2.2 Le perfectionnement professionnel et la pratique réflexive.....	92
6.2.3 Le <i>Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) – Plan de 2008-2009</i> et la pratique réflexive.....	93
6.3 L'autoefficacité.....	98
6.3.1 Le <i>Programme de mentorat</i> du conseil scolaire et l'autoefficacité .....	98
6.3.2 Les activités de perfectionnement professionnel et l'autoefficacité .....	99

6.3.3 Le <i>Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009</i> et l'autoefficacité.....	100
<b>VII. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS – LES QUESTIONNAIRES.....</b>	<b>105</b>
7.1 Le constructivisme.....	115
7.2 La pratique réflexive.....	117
7.3 L'autoefficacité.....	120
<b>VIII. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS - LES ENTREVUES.....</b>	<b>128</b>
8.1 Présentation des participants.....	129
8.2 Le constructivisme .....	132
8.2.1 Les conditions de réussite d'un programme de mentorat .....	133
8.2.2 Le bon mentor et le rôle de l'enseignant débutant.....	143
8.2.3 L'impact de la relation mentorale efficace .....	148
8.3 La pratique réflexive .....	154
8.3.1 La pratique réflexive, le perfectionnement professionnel et l'enseignement.....	155
8.3.2 La pratique réflexive, le programme de mentorat et l'enseignement .....	160
8.3.3 La pratique réflexive et l'apprentissage des élèves.....	164
8.4 L'autoefficacité .....	167
8.4.1 Les facteurs qui favorisent l'autoefficacité.....	167
8.4.2 Les facteurs qui nuisent à l'autoefficacité.....	172
<b>IX. DISCUSSION.....</b>	<b>180</b>
9.1 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant aux facteurs qui le poussent à l'attrition?.....	180
9.2 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant aux facteurs qui l'incitent à rester dans la profession?.....	184

9.3 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle du constructivisme dans une relation mentorale?.....	192
9.4 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle de la pratique réflexive dans une relation mentorale?.....	199
9.5 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle de l'autoefficacité dans une relation mentorale?.....	211
9.6 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant de ce qui constitue un bon mentor?.....	222
X. CONCLUSION.....	228
10.1 Contributions de la recherche.....	228
10.2 Limites de la recherche .....	237
10.3 Aires connexes de recherche.....	238
BIBLIOGRAPHIE.....	241
ANNEXE A – Lettre de demande de permission pour mener la recherche – direction de l'éducation.....	269
ANNEXE B – Lettre de demande de permission pour mener la recherche – direction d'école.....	273
ANNEXE C – Le questionnaire.....	275
ANNEXE D – Formulaire de consentement pour l'entrevue semi-structurée.....	285
ANNEXE E - Questions d'entrevue.....	287
ANNEXE F – Approbation déontologique de l'Université d'Ottawa.....	289
ANNEXE G – Feuillet de renseignements pour le questionnaire.....	290
ANNEXE H – Lettre d'approbation – direction de l'éducation .....	292

**Liste des tableaux**

1	Perceptions des facteurs de stress chez les enseignants débutants.....	109
2	Perceptions des facteurs qui causent le moins de stress chez les enseignants débutants.....	111
3	Perceptions des facteurs qui ont été des embûches à la rétention et de satisfaction des enseignants débutants.....	114
4	Perceptions de la relation mentorale chez les enseignants débutants.....	116
5	Perceptions du rôle de la pratique réflexive dans une relation mentorale.....	119
6	Perceptions du rôle de l'autoefficacité dans une relation mentorale.....	122

## Liste des figures

1	La théorie de l'apprentissage transformatif.....	42
2	Les 10 phases de la transformation.....	53
3	Les quatre considérations importantes dans la mise en œuvre d'un programme de mentorat réussi.....	55
4	Les facteurs clés d'une expérience mentorale optimale selon les perceptions des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire.....	230
5	Intégration des résultats au modèle visuel du cadre théorique et aux thèmes de la recension des écrits.....	236

## I. INTRODUCTION

Bien que la pénurie d'enseignants ne soit pas actuellement omniprésente, certains conseils scolaires parviennent difficilement à garder leurs enseignants. Une telle constatation porte grandement à réflexion (Anderson, 2010; Darling-Hammond, 2001; Fantilli, 2009; Martineau, 2009; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Waters, 2009; Wilson, 2009). Les politiques, telles que la loi *No Child Left Behind* de 2001 aux États-Unis et, plus récemment, la *Loi sur l'éducation 2006* en Ontario, Canada, soulignent l'importance de la redevabilité des enseignants. Cela accroît l'urgence de recruter et de retenir des enseignants qualifiés non seulement pour rencontrer les exigences de telles politiques, mais surtout pour attirer des enseignants susceptibles de répondre aux besoins du système scolaire (Anderson, 2010; Martineau, 2009; Martineau, Bergevin et Vallerand, 2006; Terrill, 2005; Waters, 2009; Wilson, 2009).

Depuis les dernières années, après trois années de pratique, plusieurs enseignants ont quitté la profession. Il appert que ce phénomène est commun en Amérique du Nord, d'où l'importance pour les professionnels de l'éducation d'identifier les défis propres aux enseignants débutants et leur fournir du support. La grande majorité des écrits portant sur l'insertion professionnelle et le soutien mentorale ne tiennent pas compte du contexte canadien et de la voix des enseignants débutants (Fantilli, 2009; traduction libre). Les statistiques qui traitent de l'attrition des enseignants attirent l'attention sur l'importance de prévenir la pénurie et l'attrition des enseignants avant même de traiter de leur redevabilité. Selon Darling-Hammond (1997), depuis 1994, 7,6 % des enseignants en général auraient abandonné la profession. Aux États-Unis, Moir, Barlin, Gless & Miles (2009) rapportent que 50 % des enseignants débutants quittent l'enseignement avant cinq années d'expérience. Au Canada, la profession est délaissée dans un cas sur cinq par les enseignants débutants avant cinq années d'expérience (Fantilli, 2009).

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, le masculin a une valeur neutre et désigne toute personne.

D'après Martineau (2009), 25 % des candidats à la formation initiale au Québec songent à partir à l'occasion des derniers stages de pratique et 20 % des enseignants débutants envisagent d'orienter leur carrière professionnelle autrement. En Ontario, une pénurie d'enseignants apparaît entre 1997 et 2005 (Compas Inc., 2004; McIntyre, 2003, 2005; Ministère de l'Éducation de l'Ontario; Régime de retraite des enseignants de l'Ontario, 2005; Startcast Solutions Inc., 2003). La main-d'œuvre enseignante canadienne et américaine vieillissante ajoute à la problématique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003; Waters, 2009). Certains auteurs ont prédit que 50 % des enseignants en général prendraient leur retraite de 1998 à 2008 (Hargreaves & Fullan, 2000; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2000; Williams, 2001).

Hormis la retraite, les enseignants laissent l'enseignement pour des raisons variées. Les enseignants débutants rapportent que les incitatifs pour les garder dans la profession ne valent pas la peine étant donné le salaire peu élevé qu'ils reçoivent et le statut professionnel peu valorisé (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Mauer & Zimmerman, 2000). Ils délaissent la profession aussi en raison du manque de soutien administratif (Fantilli, 2009; Kissel, 2009; Martineau, 2009; Mohapatra, 2005) et collégial, du sentiment d'autoefficacité faible (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006) et des environnements de travail complexes et toujours changeants (Wilson, 2005). Leurs responsabilités bureaucratiques, l'isolement qu'ils vivent ainsi que les meilleures occasions et conditions salariales dans d'autres professions les incitent à entreprendre d'autres défis professionnels ailleurs (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Orcholski, 2004; Vaughan, 2005; Wiegand, 2003). Les aspects les plus stressants de leur travail sont : le manque de soutien administratif (Fantilli, 2009; Kissel, 2009; Kneer & Shackelford, 2009; Magill, 2002; Martineau, 2009; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004); les besoins variés des élèves et leur comportement difficile (Institut franco-ontarien, 2005; Magill, 2002; Martineau & Messier Newman, 2010; Bergevin & Vallerand, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004); et l'évaluation trop complexe des élèves (Magill, 2002; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007).

Le système scolaire francophone de l'Ontario, de par son contexte minoritaire, amène des défis particuliers. Entre autres, en plus de tous les facteurs susmentionnés qui expliquent la pénurie et l'attrition des enseignants débutants, ces derniers doivent faire face à la réalité d'une clientèle dont le français est souvent la langue seconde. Aussi, même si la langue maternelle est effectivement le français, ce dernier est rarement utilisé à la maison (Gérin-Lajoie, 2004; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). Conséquemment, les enseignants vivent l'omniprésente menace de l'assimilation et se sentent accablés par le sentiment d'avoir manqué à leur mission afin d'assurer la survie de la francophonie. Le phénomène de l'ethnoculturalisme au Canada constitue également un défi pour le milieu scolaire minoritaire. Le caractère hétérogène de ce milieu scolaire engendre la nécessité d'un appui accru pour comprendre davantage la diversité culturelle et pour mieux satisfaire les besoins des enseignants et des élèves (Gérin-Lajoie, 2004; Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004; Education and Training Inspectorate, 2007; Thompson, 2008).

La mission des écoles de langue française en milieu minoritaire associée à la survie de la langue rend peu attrayants le recrutement et la rétention d'enseignants et plus particulièrement d'enseignants spécialisés (Fantilli, 2009; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003; McIntyre, 2005). C'est pourquoi en régions éloignées, on va jusqu'à embaucher des personnes non diplômées en éducation qui détiennent des lettres de permission (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Les répercussions de cette pénurie affectent le moral du personnel et la performance scolaire (Orcholski, 2004; Shen, 1997; Watkins, 2005). des enseignants ne passent pas inaperçues. Les débutants entrent dans la profession généralement satisfaits, ne sachant pas trop à quoi s'attendre; toutefois, leur satisfaction diminue à une allure alarmante (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Watkins, 2005). Peu atteignent presque jamais l'enseignement efficace que pourrait procurer l'expérience plus longue.

En plus de cette pénurie, le système scolaire francophone de l'Ontario fait face à un problème d'attrition. Pour y pallier, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) a mis

en place différentes mesures parmi lesquelles un programme de mentorat obligatoire, le *Programme d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (PIPNE)*, appuyé par la loi sur l'Éducation de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Cette loi stipule, entre autres, l'importance du mentorat dans les écoles afin d'améliorer le système d'éducation dans son ensemble. Des ressources et des formations professionnelles pour soutenir les enseignants débutants sont offertes sur les sites Web du projet FARE (Formation des enseignants pour l'amélioration de la réussite des élèves), du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) et de Cyber-profs, un site de ressources pédagogiques présentant des vidéoclips pour appuyer la formation continue des enseignants. Le nombre important de visiteurs sur ces trois sites signalent un besoin de formation évident pour appuyer les enseignants débutants des communautés francophones ontariennes (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). Comme le dit Strong (2009) : « Là où les programmes d'appui sont établis et bien financés, les bons enseignants ne quitteront pas après deux ans d'enseignement (Strong, 2009; traduction libre) ». Toutefois, il est à noter qu'il existe plusieurs écrits américains et canadiens sur la thématique du mentorat des enseignants débutants ainsi qu'un intérêt croissant pour le sujet, peu d'écrits empiriques canadiens anglais ou français s'attardent aux perceptions des enseignants en régions éloignées dans un contexte minoritaire. Beaucoup d'études ont fait état des facteurs d'attrition et de leurs répercussions sur la rétention des enseignants. Les chercheurs s'entendent pour dire que les défis de la majorité des enseignants se ressemblent, la question du soutien des enseignants revenant le plus souvent comme facteur crucial de rétention; toutefois, peu de recherches s'appuient sur un cadre théorique explicite et le contexte des études se trouve rarement analysé. Étant donné qu'il n'existe pas dans la littérature de recherches récentes sur l'importance du mentorat des enseignants débutants en contexte scolaire francophone minoritaire et parce que l'expérience de l'insertion professionnelle des enseignants débutants donne un aperçu intéressant sur la suite de la carrière en enseignement, une recherche de nature descriptive sur le sujet s'avère donc nécessaire pour mieux saisir l'expérience des enseignants qui participent à un programme de mentorat. Cette étude compte également étudier l'impact du mentorat sur la pratique de l'enseignement. Compte tenu de l'importance de la rétention d'enseignants dans la profession et des

mesures mises de l'avant par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, à partir de données recueillies, la présente étude se penchera sur les perceptions de l'expérience du mentorat chez les enseignants débutants en milieu scolaire ontarien. D'une part, elle présentera les perceptions des enseignants débutants dans certaines régions et l'attrition des enseignants débutants. D'autre part, elle traitera du défi toujours présent de l'attrition élevée des professionnels de l'éducation. Par le fait même, cette étude tentera de réduire l'impact négatif du roulement élevé du personnel scolaire sur le rendement de l'élève et sur la culture de l'école, qui sont souvent en état de déséquilibre; elle traitera des défis propres aux enseignants débutants, tant ceux qui travaillent dans les milieux minoritaires francophones que ceux qui travaillent dans les régions éloignées des grands centres.

Cette thèse de doctorat contient les chapitres suivants. D'abord, la recension des écrits les plus pertinents sur le mentorat des enseignants débutants fait l'objet du chapitre deux. Le chapitre trois présente le cadre conceptuel retenu pour cette recherche. Il présente ses concepts sous-jacents ainsi que leurs rapports avec le mentorat des enseignants. La synthèse et les questions de recherche font l'objet du chapitre quatre. Tout ce qui a trait à la méthodologie, soit le type d'étude, le contexte de l'étude, les participants, les instruments, la procédure, les critères de scientificité et l'importance de l'étude se trouvent au chapitre cinq. L'analyse documentaire est traitée dans le chapitre 6. Les résultats de la recherche figurent aux chapitres 7 et 8 tandis que la discussion se trouve au chapitre 9. Dans la conclusion, le chapitre 10, sont énumérées les contributions de la recherche, les limites de la recherche et les aires connexes de recherche.

## **II. RECENSION DES ÉCRITS**

Les concepts principaux à l'étude, énumérés ci-dessous, ont été répertoriés des écrits de la recension sur lesquels s'appuie cette recherche. Ils permettront d'établir un vocabulaire commun et, ultérieurement, de mieux saisir l'expérience du mentorat des enseignants débutants qui travaillent en contexte scolaire francophone minoritaire.

### **La perception**

La perception représente l'idée, la compréhension plus ou moins nette d'une expérience (Cormier & Francoeur, 2005).

### **L'attrition**

L'attrition est la réduction du personnel enseignant en raison du nombre élevé d'enseignants qui quittent la profession (Connors-Krikorian, 2005; traduction libre).

### **La rétention**

La rétention, c'est lorsque les enseignants retournent à leur poste d'enseignement de l'année précédente (Connors-Krikorian, 2005; traduction libre).

### **L'insertion professionnelle**

L'insertion professionnelle cherche à appuyer l'épanouissement et le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant et vise à obtenir un haut niveau de réussite chez les élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006).

## **Le mentorat**

Le mentorat représente un modèle populaire d'insertion professionnelle, surtout au cours de la première année de pratique de l'enseignant, reflétant le potentiel d'une relation professionnelle en face à face, qui peut simultanément favoriser et améliorer la pratique (Fletcher, 2000; Hale, 1999). Le mentorat s'avère une façon d'assurer la formation continue de l'enseignant (Hale, 1999; Mezirow, 2000).

## **Le perfectionnement professionnel**

Le perfectionnement professionnel devrait être compris comme l'engagement de l'enseignant dans son travail, dans la volonté de faire avancer les intentions de la profession tout en respectant ses propres besoins (Díaz-Maggioli, 2004; traduction libre). Plus récemment, le perfectionnement professionnel est perçu comme un savoir pratique acquis de façon progressive au cours de différents stades de développement, tels novice, compétent et expert (Dall'Alba & Sandberg, 2006).

## **L'enseignant débutant**

Aux fins de cette étude, un enseignant débutant est considéré comme un enseignant membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, qui a obtenu un poste permanent dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario à temps complet ou à temps partiel, dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario et qui a enseigné dans les écoles de l'Ontario de une à cinq années.

## **L'ethnoculturalisme**

L'ethnoculturalisme fait référence aux groupes ethniques ou cultures d'appartenance par la race, la langue ou la religion, à la naissance (Statistique Canada, 2006).

Les écrits répertoriés sur la rétention traitent des facteurs d'attrition des enseignants débutants ainsi que des facteurs qui contribuent à leur rétention.

Chaque section de la recension des écrits présente une analyse critique de la littérature contemporaine des 15 dernières années environ. Les études sur la rétention des enseignants produites avant cette période n'abordent pas le sujet du mentorat comme le font les auteurs les plus récents, surtout pas dans le contexte de la pénurie actuelle des enseignants et leur haut niveau d'attrition. Les sous-sections de la recension des écrits se terminent par un résumé et une analyse critique de la littérature actuelle.

## **2.1 Les facteurs d'attrition, de stress et de rétention des enseignants débutants**

Cette section présente les études qui traitent de l'attrition des enseignants. Elles mettent l'accent sur leur insatisfaction au travail et le stress qu'ils vivent.

Plusieurs chercheurs s'attardent aux facteurs d'insatisfaction qui incitent les enseignants débutants à quitter la profession. Un des facteurs d'insatisfaction les plus récurrents est le manque de soutien administratif (Fantilli, 2009; Kissel, 2009; Lynn & Woods, 2003; Martineau, 2009; Mohapatra, 2005; Moir, Barlin, Gless & Miles, 2009; Shen, 1997; Weiss, 1999; Wilson, 2005). Qu'il s'agisse d'un manque de la part de la direction d'école à soutenir le personnel enseignant ou de l'absence de programmes de soutien formels, dont l'insertion professionnelle, le mentorat ou le perfectionnement professionnel, le résultat reste le même : l'enseignant a tendance à postuler des emplois autres que l'enseignement si ces formes de soutien s'avèrent absentes (Guarino, 2006). Bien que l'enseignant manifeste le désir de se sentir supporté, il cherche à s'appropriier sa profession (Fullan & Levin, 2009; Shen, 1997). Bref, une certaine structure de soutien favorise le sentiment de confiance au travail et s'avère significative pour l'enseignant et son intention de rester dans la profession (Fullan & Levin, 2009; Lynn & Woods, 2003; Wilson, 2005).

Un deuxième facteur lié à l'insatisfaction des enseignants débutants les pousse à laisser la salle de classe souvent à cause des conditions salariales (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005; Shen, 1997; Wilson, 2005; Wutke, 2004). Au début de sa carrière, l'enseignant débutant gagne en moyenne 8 000 \$ de moins annuellement que d'autres professionnels.

En plus, l'insatisfaction de l'enseignant débutant résulte en des besoins individuels non comblés (Johnson, 2003; Lynn & Woods, 2003; Martineau & Messier Newman, 2010; Weiss, 1999). Il existe par ailleurs d'autres facteurs d'insatisfaction :

- 1) les difficultés vécues avec certains élèves, comme les problèmes de discipline et le manque de motivation (Eggen, 2001; Institut franco-ontarien, 2005; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004; Wutke, 2004);
- 2) le sentiment d'autoefficacité faible (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005; Weiss, 1999);
- 3) les obligations familiales et professionnelles (Johnson, 2003; Wutke, 2004);
- 4) les émotions rarement considérées (Johnson, 2003);
- 5) la charge de travail élevée (Eggen, 2001; Moir, Barlin, Gless & Miles 2009; Wilson, 2005);
- 6) les mauvaises conditions de travail (Eggen, 2001; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006);
- 7) le manque de respect envers la matière et la profession (Johnson, 2003; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Mauer & Zimmerman, 2000);
- 8) le manque de stimulation intellectuelle (Lynn & Woods, 2003);
- 9) la qualité du système d'éducation qui laisse à désirer (Compas Inc., 2006; Papin, 2005); et
- 10) l'isolement (Moir, Barlin, Gless & Miles, 2009).

Les études susmentionnées portant sur l'attrition des enseignants, avec la composante de l'insatisfaction au travail, adoptent presque exclusivement une approche quantitative. Ces résultats révèlent que le manque de soutien administratif compte parmi les raisons

principales de quitter l'enseignement. Les auteurs affirment également qu'en plus d'un soutien formel adéquat, mis en place par la direction d'école, si le salaire semble adéquat et la charge de travail raisonnable, les enseignants débutants sont portés à rester dans la profession; sinon, ils abandonnent l'enseignement. Les résultats de Lynn & Woods (2003), qui traitent de la question de l'attrition et de l'insatisfaction au travail selon une approche qualitative, corroborent les résultats des études quantitatives.

En résumé, les auteurs qui s'intéressent à l'attrition des enseignants débutants révèlent que le manque de soutien administratif des enseignants débutants et le salaire faible comptent parmi les raisons principales d'insatisfaction les incitant à quitter l'enseignement. Certains autres auteurs qui traitent de l'attrition des enseignants débutants catégorisent les facteurs selon le stress des enseignants. Adams (2003), Fantilli (2009), Kissel (2009), Moir, Barlin, Gless & Miles (2009), le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), Montgomery & Rupp (2005) et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003) découvrent qu'un des facteurs les plus importants dans l'attrition des enseignants est le stress dû au manque de soutien administratif et collégial adéquat. Tout comme Adams et l'OEO, Magill (2002) montre que les enseignants débutants nécessitent plus d'assistance pour s'ajuster à la salle de classe. Les aspects les plus stressants de leur travail sont : 1) les besoins nombreux des élèves (Institut franco-ontarien, 2005); 2) le comportement difficile des élèves (Institut franco-ontarien, 2005; Martineau, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004); et 3) l'évaluation complexe des élèves (Magill, 2002; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007).

De leur côté, Smith (2003) et Martineau & Messier Newman (2010) ajoutent aux facteurs de stress de Magill le climat scolaire négatif et le manque de ressources pédagogiques. Selon les études de ces chercheurs, toutes les personnes engagées dans le processus de soutien ont intérêt à traiter des facteurs liés au stress des enseignants débutants pour réduire leur attrition.

Dans un autre ordre d'idées, Ransdell, Grosshans & Trunnel (2004) ont lié le stress des enseignants chevronnés à leur attrition. Ils nomment la discipline et la diversité de la clientèle étudiante comme facteur contribuant à leur stress au travail. Selon eux, les personnes qui enseignent actuellement, celles qui se préparent à enseigner ainsi que celles qui offrent de la formation et des conseils aux enseignants, telles les directions d'école et d'autres personnes, détiennent la responsabilité de considérer les facteurs liés au stress des enseignants. Un soutien formel adéquat pour contrer, entre autres, les problèmes de discipline en salle de classe et des outils utiles pour appuyer une pédagogie différenciée contribueraient à réduire l'attrition des enseignants débutants. Ces résultats s'avèrent pertinents, tant pour les enseignants débutants que pour les plus chevronnés.

Pour conclure sur le facteur stress en regard de l'attrition, les études sont arrivées aux mêmes conclusions peu importe l'approche quantitative ou qualitative. De plus, les directions d'école n'ont jamais fait l'objet de questions particulières dans le cadre de leurs études. Il en est de même des facteurs de rétention tels que la satisfaction et la motivation chez les enseignants.

Il y a lieu de considérer les études de Brown (2001) et Woods & Weasmer (2004) qui cherchent à déterminer si une relation existe entre la satisfaction chez les enseignants et le climat scolaire. Ces auteurs rapportent qu'un climat de travail ouvert et la satisfaction au travail sont, en effet, étroitement liés selon les enseignants débutants. Pour d'autres auteurs comme Bartell (2005), Carlson (2004) et Clagg (2002), un climat de travail ouvert représente un soutien administratif et collégial inspirant. Ce soutien existe sous la forme de programmes d'insertion professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel efficaces (Anderson, 2010; Durham, 2000; Galambos, 2006; Hargens, 2005; Martineau & Messier Newman, 2010).

Le sentiment d'autoefficacité apparaît aussi comme facteur contribuant à la rétention des enseignants selon la composante satisfaction au travail (Martineau & Presseau, 2003; Papin, 2005; Schroeder, 2002; Stuart, 2000). D'autres facteurs liés à celui de la satisfaction sont :

- 1) la présence d'un certain pouvoir d'influence, comme la participation au processus décisionnel (Fullan & Levin, 2009);
- 2) une performance scolaire satisfaisante (Dop, 2006; Hedrick, 2005; Kris, 2004; Lee, 2005; O'Brien, 2003; Papin, 2005);
- 3) les conditions salariales et d'autres incitateurs de compensation (Kelly, 2004; McKee, 2003; Vierra, 2001);
- 4) des ressources abondantes et adéquates (Ives, 2003; Kelly, 2004; Orcholski, 2004; Wiegand, 2003);
- 5) la prise en compte des besoins individuels variés des enseignants (Dop, 2006; McKee, 2003; Shipes, 2002);
- 6) un curriculum moins contrôlé et une formation pour le mettre en vigueur efficacement (Curtis, 2005; Durham, 2000; Woods & Weasmer, 2004);
- 7) la nature de l'emploi, tel un travail moins solitaire (Bartell, 2005; Kardos, 2004; Shipes, 2002);
- 8) des politiques scolaires justes (O'Brien, 2003; Papin, 2005);
- 9) l'observation par les pairs (Curtis, 2005; Durham, 2000);
- 10) l'engagement dans la profession grâce à l'émancipation continue (Drew, 2001; Fullan & Levin, 2009; Schroeder, 2002);
- 11) les perceptions convergentes de la part de la direction d'école et de l'enseignant sur la rétention, la satisfaction et la motivation des enseignants (Richards, 2003);
- 12) des compressions budgétaires qui affectent moins la rétention, la satisfaction et la motivation des enseignants (Woods & Weasmer, 2004);
- 13) l'évaluation juste et efficace des enseignants débutants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Vierra, 2001);
- 14) le succès scolaire (Drew, 2001); et
- 15) la possibilité de croissance professionnelle (Hedrick, 2005; Wallace, 2009).

Cette liste de facteurs aide à comprendre davantage les perceptions qu'ont les enseignants débutants de leur expérience lors de leur entrée dans la profession.

Les chercheurs qui s'attardent à la satisfaction chez les enseignants débutants en tant que facteur contribuant à leur rétention et ceux qui misent spécifiquement sur la motivation

chez les enseignants trouvent, eux aussi, que le soutien administratif s'avère capital (Anderson, 2001). D'autres facteurs de motivation importants dans leur rétention sont : le sentiment d'autoefficacité (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Martineau & Messier Newman, 2010; Stuart, 2000); le sentiment d'altruisme qui se traduit par la passion de la profession et l'amour des enfants (Gary, 2002); et le sentiment d'autodétermination (Vaughan, 2005).

Ainsi, les études qui traitent des facteurs de rétention des enseignants débutants mettent l'accent sur l'importance de leur satisfaction au travail et leur motivation à rester dans la profession. Toutefois, certaines études rapportent des résultats contradictoires, à savoir que : les enseignants et la direction d'école n'accordent pas la même importance au soutien administratif et à la mise en vigueur de programmes de mentorat (Connors-Krikorian, 2005; Fluckiniger, 2006; Hedrick, 2005; Kneer & Shakelford, 2009; Maples, 2005; Martineau & Messier Newman, 2010; O'Brien, 2003; Powell, 2004); ce ne sont pas toutes les directions d'école qui considèrent que la mise en vigueur du programme de mentorat leur incombe et que la rétention des enseignants en dépend (Hargens, 2005; Martineau & Messier Newman, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005); et 3) les enseignants et la direction d'école ne voient pas du même œil l'importance du sentiment d'autoefficacité comme facteur de rétention. Malgré ces résultats, la plupart des auteurs s'entendent pour dire que, par l'intermédiaire de programmes d'insertion professionnelle, de mentorat ou de perfectionnement professionnel efficaces mis en vigueur et surveillés par la direction d'école, l'enseignant doit se sentir soutenu pour gérer les défis d'une profession très exigeante (Wilson, 2005).

Tel que nous l'avons démontré, très peu de chercheurs sélectionnent des directions d'école pour leur recherche sur la rétention des enseignants et très peu d'entre eux questionnent les directions et les enseignants simultanément. Ceux qui le font, notamment Hedrick (2005), O'Brien (2003) et Orcholski (2004), ne s'entendent pas tous sur les perceptions des enseignants et des directions d'école par rapport à la rétention des enseignants. D'une part, quelques recherches rapportent que les enseignants et les directions d'école perçoivent les conditions de rétention de la même façon (Hedrick,

2005; Orcholski, 2004); d'autre part, d'autres recherches indiquent que les enseignants et les directions d'école ne s'entendent pas sur les conditions de rétention des enseignants (Connors-Krikorian, 2005; Powell, 2004; Sifuentes, 2005). D'autres résultats s'avèrent également non concluants. Ceux de Hargens (2005) infirment le résultat selon lequel les enseignants ne se considèrent pas soutenus par la direction d'école. L'auteur rapporte que les participants se disent satisfaits de leur relation avec la direction d'école. Dans la même étude, les résultats montrent également que les enseignants débutants qui changent d'école ou qui quittent l'enseignement soulignent, entre autres, le manque de soutien administratif. Toutefois, dans l'étude de Kleinman (2004), les enseignants débutants soutenus par des mentors considèrent l'accompagnement comme une pression supplémentaire, d'où l'importance d'une forme de soutien efficace, voire personnalisée. Un autre point de contradiction demeure dans la question du sentiment d'autoefficacité. Certaines recherches, telles celles de Kris (2004), de Papin (2005) et de Stuart (2000), révèlent que le sentiment d'autoefficacité s'avère important pour la rétention des enseignants. D'autres recherches, notamment celles de Curtis (2005) et de Durham (2000), affirment plutôt que le sentiment d'autoefficacité ne compte pas parmi les conditions de rétention. Il faut souligner l'attention que porte Curtis (2005) à l'attitude positive des administrateurs scolaires envers le travail des enseignants débutants pour un sentiment d'autoefficacité plus élevé et, de là même, pour une meilleure rétention des enseignants débutants.

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs chercheurs traitent du mentorat des enseignants débutants, mis en vigueur et surveillé par la direction d'école, comme condition principale de la rétention des enseignants en dépit des résultats non concluants des recherches présentées.

De plus, tous les auteurs sauf Kleinman (2004) rapportent que les enseignants accompagnés de mentors demeurent davantage dans l'enseignement que leurs collègues qui ne bénéficient pas d'un tel accompagnement. Étant donné que les écrits répertoriés sur la rétention des enseignants font état presque à l'unanimité du rôle important du mentorat des enseignants pour une plus grande rétention aussi, la prochaine sous-section

traite du mentorat des enseignants débutants, tel qu'il est assuré par l'insertion professionnelle et le perfectionnement professionnel.

## **2.2 Le mentorat des enseignants débutants**

Cette section présente les études qui traitent du mentorat des enseignants débutants selon trois aspects : les conditions de réussite d'un programme de mentorat, l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant.

### **2.2.1 Les conditions de réussite d'un programme de mentorat**

D'après la recension des écrits, les programmes de mentorat constituent un des facteurs clés de la rétention. Les personnes touchées de près par le mentorat, notamment les enseignants débutants, les mentors et les directions d'école, ont pris part à des études où les conditions de réussite de tels programmes ont été analysées. Les prochaines sections présentent les résultats d'études qui se sont penchées sur le mentorat auprès d'enseignants débutants de mentors et de directions d'école..

#### *Le rôle du mentor*

Ballantyne, Hansford & Packer (1995), et Martineau & Messier Newman (2010) rapportent que, selon les enseignants débutants, les mentors engagés dans un programme de mentorat doivent fournir un soutien professionnel et émotionnel ainsi que de l'assistance dans la résolution de problèmes. Selon Monsour (2003), les mentors doivent également posséder les connaissances sur les méthodes d'enseignement progressives et être capables de traiter du développement du style d'enseignement de l'enseignant débutant. Pour les enseignants débutants, il est important que les mentors fournissent une rétroaction juste et utile dans le but d'améliorer leur sentiment d'autoefficacité (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau & Presseau, 2003; Ponder, 2006) dans

un climat de confiance, d'ouverture et de confidentialité (Danielson, 2002; Marty, 2005; Meyer, 2002; Monsour, 2003). Ils doivent de plus se montrer exemplaires et posséder un minimum de trois années d'expérience dans l'enseignement, et faire preuve de clarté dans la communication des attentes mutuelles. Sur le plan de la logistique, dans la mesure du possible, les mentors et les enseignants débutants doivent travailler à proximité et leurs relations doivent être établies au préalable. Ils doivent avoir accès à un manuel d'accompagnement sur le mentorat et bénéficier de l'appui de la direction d'école dans la mise en vigueur du programme de mentorat (Monsour, 2003).

Il existe d'autres conditions de réussite pour les programmes de mentorat, entre autres (Bell, 2005; Danielson, 2002; Hammer, 2005; Kneer, Reiter & Shakelford, 2009; Terrill 2005) :

- 1) répondre aux besoins individuels des enseignants débutants et anticiper et identifier leurs besoins à l'intérieur du programme de mentorat en tentant de les combler (Rogers, 2009);
- 2) offrir une formation dans le domaine du mentorat (Houde, 2010; Wallace, 2009);
- 3) assurer des interactions entre les directions d'école et les enseignants débutants et chevronnés (Houde 2010; L'Hostie & Boucher, 2004); et
- 4) utiliser une approche formelle envers les programmes de mentorat (Wallace, 2009).

Les préoccupations du mentor face à son mentoré font aussi l'objet d'étude (Edwards, 2003; Hammer, 2005; Kiani, 2006; Martineau & Messier Newman, 2010; l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). Il lui faut du temps supplémentaire pour se consacrer à cette tâche. L'étude de Marty (2005) montre qu'une relation saine entre les enseignants débutants, les mentors, les autres enseignants de l'école et les intervenants du conseil scolaire contribue au succès d'un tel programme. Il ajoute que les programmes de mentorat réussis définissent clairement les rôles et l'implication des personnes engagées dans le processus mentorat.

### *Le rôle de la direction d'école*

Des chercheurs, tels Houde (2010), Martineau & Messier Newman (2010), Millet (2005), Perry (2005) et Vierstraete (2005), analysent le rôle de la direction d'école dans la mise en œuvre et la surveillance du programme de mentorat comme condition de réussite. Un des objectifs du mentorat, selon ces auteurs, est d'orienter et d'initier les nouveaux enseignants à l'amélioration de la pratique de l'enseignement dans l'intention de changer la culture de l'école en un environnement d'apprentissage plus collaboratif.

La direction d'école doit :

- 1) savoir jumeler les nouveaux enseignants avec des mentors compétents qui leur conviennent et qui peuvent les assister dans les processus continus de la planification et de l'enseignement des leçons (Houde, 2010);
- 2) réfléchir sur les résultats du mentorat et effectuer des changements justifiés;
- 3) solliciter l'aide du corps professoral;
- 4) offrir du soutien, non seulement aux débutants mais aux mentors également;
- 5) reconnaître l'importance de tous les membres du personnel administratif dans le succès du programme de mentorat; et
- 6) évaluer le programme de mentorat à une fréquence régulière (Jamieson, 2003; Martineau & Messier Newman, 2010; Wrightsman, 1981).

### *Les autres facteurs de réussite d'un programme de mentorat*

Selon d'autres auteurs, tels Lancaster (2002), L'Hostie & Boucher (2004) et Morazzano (2001), il n'incombe pas seulement à la direction d'école d'assurer le succès d'un programme de mentorat. Ce dernier doit être considéré comme une relation positive par toutes les parties engagées, notamment les enseignants débutants, les mentors et les directions d'école. D'autres éléments clés, selon ces auteurs, sont :

- 1) un programme structuré;
- 2) la compatibilité mentor-enseignant débutant;
- 3) des rencontres et des observations fréquentes favorisant la communication;
- 4) la formation des mentors;

- 5) la sélection des enseignants chevronnés qui veulent sincèrement aider les enseignants débutants; et
- 6) l'évaluation du programme.

Les approches pour traiter des programmes de mentorat efficace des enseignants débutants se partagent en deux types dans cette recension des écrits : il y a autant de recherches qualitatives que quantitatives. D'une part, lorsqu'il s'agit de recherches qualitatives, les auteurs privilégient l'entrevue comme stratégie de collecte de données principale; d'autre part, lorsqu'il s'agit de recherches quantitatives, les auteurs recourent généralement au sondage comme type de recherche. Quant aux participants, ce sont le plus souvent des enseignants débutants et des mentors que l'on sollicite.

Somme toute, tous les chercheurs soutiennent que la mise en vigueur d'un programme de mentorat doit se faire avec rigueur, tout en faisant preuve de souplesse pour répondre non seulement aux besoins des écoles, mais aussi à ceux des enseignants débutants qui y travaillent (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). Le programme de mentorat constitue la clé de la rétention des enseignants à condition qu'il soit efficace (Fantilli, 2009; Harris, 2009; Martineau, 2010; Martineau, 2009; Meyer, 2002; Morazzano, 2001; Waters, 2009). Pour ce faire, les parties engagées, soit les mentors, les enseignants débutants, les directions d'école et les administrateurs scolaires, doivent toutes s'entendre sur les conditions de succès et les concepts clés entourant le mentorat. Elles doivent également se comprendre de la même façon, d'où l'importance critique de l'engagement administratif dans l'évaluation fréquente d'un tel programme (Dop, 2006; Galambos, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Il est également fondamental d'identifier et de prendre en compte les besoins de soutien de tous les acteurs du processus de soutien, non seulement pour favoriser le succès d'un tel programme, mais aussi pour améliorer le sentiment d'autoefficacité de tous (Dop, 2006; Kiani, 2006; Martineau & Presseau, 2003; Rogers, 2009) et assurer leur rétention dans la profession (Bell, 2005; Hassane-Tinga, 1999).

Plusieurs auteurs traitent du mentorat des enseignants débutants et discutent également de l'insertion professionnelle et du perfectionnement professionnel dans leurs recherches. C'est pourquoi la prochaine sous-section présente les écrits concernant l'insertion professionnelle et le perfectionnement professionnel des enseignants dans le cadre du mentorat des enseignants débutants.

### **2.2.2 L'insertion professionnelle et le perfectionnement professionnel**

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), moins de 20 % des enseignants débutants prennent part à un programme formel de mentorat. De plus, lorsque le mentorat existe, il n'atteint pas le succès s'il y a un écart entre ce que les débutants et les mentors ou les enseignants et la direction d'école rapportent au sujet d'un tel programme.

Les études qui s'intéressent aux programmes d'insertion professionnelle et de perfectionnement professionnel soulignent le rôle important du mentorat dans la rétention des enseignants débutants (Carpenter, 2006; Collins, 2006; Lewandowski, 2005; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004; Palmeri, 2006; Sharpe, 2006; Slepkov, 2006; Stevens, 2006; Strong, 2009). Il existe des divergences de perceptions au sein des études répertoriées; c'est ainsi que pour certaines d'entre elles, il incombe à la direction d'école et aux administrateurs scolaires de veiller à la mise en œuvre efficace de ces programmes et rejoindre ainsi les conclusions des études sur le mentorat. Pour d'autres, les résultats montrent effectivement des perceptions variées quant à l'importance d'un programme d'insertion professionnelle (Golden, 2003; Moussiaux, 2001; Powell, 2004).

C'est ainsi que la direction d'école avoue ne pas être très impliquée dans la mise en œuvre et dans l'évaluation des programmes de soutien, surtout en raison du manque de temps (Golden, 2003; Lamontagne, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario; Ordre des enseignantes et des enseignants, 2003). Quant à Moussiaux (2001), il note qu'il existe des différences entre les perceptions des enseignants débutants et des enseignants chevronnés ainsi qu'entre celles des enseignants débutants et des directions d'école par

rapport aux éléments et aux activités efficaces d'un programme d'insertion professionnelle. Bien que les perceptions des enseignants et des directions d'école en ce qui concerne l'insertion professionnelle varient en quelque sorte, tous les intervenants s'entendent sur la nécessité d'un programme de mentorat pour assurer une meilleure rétention (Diaz, 2004; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003; Waters, 2009; Wilson, 2005).

D'autres auteurs, tels Connors-Krikorian (2005), Cohen (2005), Fish (2005), Mukamurera (1998) et Perry (2005), interrogent les enseignants débutants et les enseignants chevronnés sur les programmes tant d'insertion professionnelle que de perfectionnement professionnel. Connors-Krikorian (2005) rapporte que les enseignants débutants prenant part à des programmes d'insertion professionnelle qui préparent l'enseignant débutant aux techniques générales d'orientation et qui le guident dans l'appropriation du curriculum, dans la pédagogie et dans le processus mentorat, sont plus aptes à demeurer dans l'enseignement. Par contre, ceux qui quittent la profession disent ne pas avoir bénéficié du programme d'insertion professionnelle. D'après Cohen (2005), certaines composantes des programmes d'insertion professionnelle, tels le mentorat, la planification du temps et le soutien favorisé par la communication, ont différents effets sur la rétention des enseignants. L'auteur précise qu'en plus de bénéficier des avantages liés aux programmes d'insertion professionnelle et de perfectionnement professionnel, les enseignants demeurent aussi dans la profession en raison des effectifs scolaires, de l'esprit de collégialité dans l'école et du niveau d'engagement élevé du personnel enseignant.

Les résultats de l'étude de Diaz (2004) révèlent que l'engagement de la direction d'école envers les programmes d'insertion professionnelle et de perfectionnement professionnel et des programmes de mentorat est déterminant pour leur succès. Diaz (2004) rappelle également qu'il revient à la direction d'école d'établir des programmes de soutien formels pour les enseignants afin que ces derniers soient efficaces et qu'ils demeurent dans les écoles. La direction d'école doit non seulement être présente, mais elle doit également faire preuve de grande disponibilité pour épauler l'enseignant, au besoin. En se

servant de leaders pédagogiques, en faisant la promotion d'une culture scolaire positive et en rappelant les bienfaits multiples des rapports sains entre enseignants et avec la direction d'école, la direction d'école favorise le développement d'un environnement propice à la collégialité qui produit des enseignants compétents et heureux, et qui connaissent le succès.

Weidhofer (2005), pour sa part, étudie la responsabilité des directions d'école et celle d'autres administrateurs scolaires relativement à la conception et à la mise en vigueur des programmes d'insertion professionnelle et de perfectionnement professionnel. En raison du partenariat avec les enseignants plus chevronnés et de la présence de la direction d'école, les enseignants débutants manifestent un plus haut niveau de compétences et sont davantage enclins à demeurer plus longtemps dans la profession. Perry (2005) et Weidhofer (2005) soulignent l'importance d'accorder du temps aux directions d'école pour mener à bien de telles initiatives de soutien. Ces auteurs ainsi que Jamieson (2003) font aussi appel aux administrateurs scolaires pour prévoir du financement adéquat dans la mise en vigueur de tels programmes de soutien.

En conclusion, plusieurs chercheurs traitent de l'insertion professionnelle, du perfectionnement professionnel et du mentorat des enseignants débutants comme étant d'une aide indispensable à leur rétention. Toutefois, certaines études rapportent l'absence de cadre conceptuel à la base de ces programmes d'appui (Carpenter, 2006; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006), une des limites ressortant de la littérature qui cause des disparités de perceptions entourant l'insertion professionnelle, le perfectionnement professionnel et le mentorat, précisément en ce qui concerne le rôle des parties concernées et la raison d'être de tels programmes d'appui (Gibb, 2003). Lewandowski (2005), Jamieson (2003), le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003) et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2005) vont même jusqu'à proposer l'importance de l'appui formel aux directions d'école pour aider à contrer certaines de ces difficultés soulevées. D'autres limites signalées sont : le manque d'études qui exposent les dysfonctions des relations enseignant débutant-mentor (Scandura, 1998); le besoin d'utiliser ou de faire émerger une théorie qui traite du mentorat dans une étude

empirique pour assurer un consensus sur les définitions des concepts clés en vue d'en arriver à une compréhension maximale des enjeux des programmes d'appui aux enseignants par toutes les personnes engagées dans le processus (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005); et l'utilisation des procédures méthodologiques traditionnelles comme l'étude de cas (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Wrightsman, 1981).

Dans un contexte de pénurie des enseignants et de précarité d'emploi dans l'enseignement, l'étude de Mukamurera (1998) met l'accent sur le besoin de soutenir les enseignants leur carrière durant. Les enseignants ne restent pas nécessairement dans l'enseignement à cause de la stabilité que peut procurer une telle carrière, affirme l'auteur. Il s'agit d'une mise en garde au sujet de l'importance de s'attarder à d'autres conditions possibles de rétention des enseignants débutants, tels les programmes formels et efficaces de soutien aux enseignants débutants que peuvent fournir l'insertion professionnelle et le perfectionnement professionnel.

### **2.3 L'ethnoculturalisme en milieu minoritaire franco-ontarien**

Les programmes formels et efficaces de soutien aux enseignants débutants que peuvent fournir l'insertion professionnelle et le perfectionnement professionnel doivent tenir compte du fait que l'Ontario français est fabriqué d'un tissu social très diversifié.

Le milieu scolaire francophone minoritaire présente quelques particularités supplémentaires qui font de l'enseignement dans ce contexte un beau défi à relever. Les écrits recensés à ce niveau, dont ceux de l'Institut franco-ontarien (2005), Lamoureux & Labrie (2003) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008), ont rappelé qu'en milieu scolaire francophone minoritaire :

- 1) la langue maternelle des élèves est souvent l'anglais;
- 2) ces derniers ont des parents exogames;
- 3) certains milieux scolaires sont éloignés des grands centres;

- 4) le roulement du personnel enseignant est élevé et celui-ci a un impact négatif sur l'apprentissage des élèves;
- 5) le français est rarement pratiqué à la maison; et
- 6) l'assimilation est omniprésente.

D'autres écrits, dont ceux de Education and Training Inspectorate (2007), Gérin-Lajoie (2004), Gilbert et al. (2004) et Thompson (2008), se penchent sur la présence de l'ethnoculturalisme en Ontario français. Cette diversité culturelle et linguistique dans laquelle œuvre l'enseignant débutant dans ce contexte fait en sorte qu'en plus d'adhérer à une profession nettement exigeante, il doit composer avec d'autres facteurs complexes.

Gérin-Lajoie (2004) traite de ces défis gérés par les enseignants des écoles de langue française en Ontario français aujourd'hui. Elle explique que pour bien fonctionner dans un milieu ethnoculturel, il faut un accueil de la vitalité de la communauté francophone actuelle. L'auteure caractérise cette communauté francophone d'« éclatée », se composant des réalités suivantes que vivent les enseignants débutants en milieu francophone minoritaire :

- 1) urbanisation;
- 2) influence de la majorité anglophone;
- 3) phénomène des ayants droit; et
- 4) le fait que même les élèves dont les deux parents sont francophones vivent la très grande partie de leur vie en anglais.

Pour pouvoir considérer l'ethnoculturalisme comme une valeur ajoutée à la communauté francophone et pour être en mesure de l'accueillir plutôt que de le considérer un défi de taille, il faut nécessairement que les enseignants débutants reçoivent de l'appui lors de la formation des maîtres et lors de leur insertion professionnelle, selon Gérin-Lajoie. Ce n'est qu'en étant adéquatement outillés à gérer les réalités sous-jacentes de l'ethnoculturalisme que les enseignants débutants pourront offrir un enseignement de qualité à cette clientèle hétérogène d'élèves provenant du milieu minoritaire francophone.

Pour leur part, Gilbert et al. (2004) présentent la problématique que peuvent causer le manque de ressources, les effectifs scolaires bas, les écoles dispersées et le soutien

inadéquat aux enseignants débutants sur ces plans. Pour répondre efficacement aux besoins qui se font connaître par les enseignants oeuvrant en contexte scolaire minoritaire, ces auteurs recommandent d'agir de façon empressée avec des initiatives de soutien variées pour les enseignants débutants. Selon leur avis, en bout de piste, les conditions d'enseignement et d'apprentissage correspondront conséquemment à la mission des écoles minoritaires de langue française.

L'école peut réussir à reconnaître et à apprécier les différences ethniques et culturelles du milieu scolaire francophone minoritaire. Pour ce faire, selon Thompson (2008), il s'agit de relever le défi d'accueillir le pluralisme au Canada et de faire preuve d'ouverture d'esprit par des efforts de sensibilisation envers tous les morceaux du tissu social dont est fabriqué le contexte scolaire minoritaire franco-ontarien. C'est en tirant du sens du Canada ethnoculturel tel qu'il est devenu aujourd'hui que l'école peut réussir à reconnaître et apprécier les différences que celui-ci présente. Les enseignants débutants sont appelés à s'y familiariser; or, l'appui soutenu pour gérer ses composantes multiples leur revient.

D'ailleurs, selon Education and Training Inspectorate (2007), les enseignants débutants restent dans la profession si le programme d'appui auquel ils prennent part répond à leurs besoins et si le temps nécessaire pour ce faire se fait voir. De plus, le programme doit tenir compte des besoins particuliers des enseignants débutants en milieu minoritaire tels que l'importance du réseautage en ligne, de l'observation par les pairs et de reconnaître leurs expériences professionnelles antérieures ainsi que celles de leurs élèves qui occupent un grand morceau de ce tissu ethnoculturel. Un tel appui taillé sur mesure contribuera à une plus forte rétention enseignante et ultérieurement, à un meilleur rendement scolaire.

La prochaine section présente le cadre conceptuel de la présente étude.

### III. CADRE CONCEPTUEL

Il est essentiel d'examiner l'expérience du mentorat des enseignants débutants en contexte scolaire francophone minoritaire sous un angle théorique. Il existe plusieurs modèles qui peuvent servir de fondements à certains aspects liés au mentorat. La prochaine section en présente quelques-uns.

Bien que la plupart des recherches répertoriées ne s'inspirent pas de théories ou de modèles, quelques-unes en utilisent. Le modèle du mentorat de Cuerrier (2003) et le modèle pour le design du perfectionnement professionnel de Cook & Rasmussen (1994), par exemple, présentent des matrices pertinentes de mentorat et de perfectionnement professionnel qui renferment les conditions de rétention susmentionnées. D'une part, le modèle de Cuerrier (2003) trace une toile de fond pour l'exécution d'un programme d'appui essentiel, visant principalement la rétention des enseignants. D'autre part, le modèle de perfectionnement professionnel de Cook & Rasmussen (1994) préconise que, si un modèle d'appui aux enseignants débutants est fait sur mesure, la rétention des enseignants ne peut que s'améliorer. D'autres modèles, tels les cinq phases de la carrière de l'enseignant (Huberman, 1989), le cycle de la carrière de l'enseignant (Fessler & Christensen, 1992), le modèle du cycle de vie de l'enseignant (Steffy & Wolfe, 1997), le modèle pour l'enseignement (Danielson, 1996) et les cinq stades du mentorat (Furlong & Maynard, 1995) sont aussi pertinents dans ce contexte du mentorat des enseignants, car ils attribuent tous une importance cruciale au soutien formel qu'offrent les programmes d'insertion professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel au regard de la rétention des enseignants.

#### 3.1 Les modèles du mentorat

##### 3.1.1 *Le modèle du mentorat*

Le modèle du mentorat de Cuerrier (2003) considère que toutes les parties engagées dans le processus du soutien continu des professionnels de l'éducation, qu'ils soient

enseignants ou directeurs d'école, ont une responsabilité à l'égard de leur rétention dans le système de l'éducation. D'abord, il incombe à la direction d'école de mettre en œuvre et d'évaluer des programmes de soutien continu, notamment d'insertion professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel. Ensuite, les enseignants doivent s'engager leur carrière durant pour s'efforcer de parfaire leurs compétences pédagogiques. Le modèle du mentorat de Cuerrier se veut une toile de fond pour l'exécution d'un programme de soutien visant principalement la rétention des enseignants.

### *3.1.2 Le modèle de perfectionnement professionnel*

Cook & Rasmussen (1994) prônent que si un modèle de perfectionnement professionnel est fait sur mesure, la rétention des enseignants ne peut que s'améliorer. Le modèle pour le design du perfectionnement professionnel efficace est un cadre de référence qui identifie, comprend, planifie, diffuse et évalue le changement effectué lors du perfectionnement professionnel. Il trouve sa force dans sa grande accessibilité, devant être complété selon l'expérience de perfectionnement professionnel particulière de chaque enseignant.

### *3.1.3 Les cinq phases de la carrière de l'enseignant*

Selon Huberman (1989), la carrière de l'enseignant comprend cinq phases.

#### Phase 1 : Exploration et stabilisation

Les enseignants développent des stratégies pour traiter des tâches et des responsabilités journalières. Il y a peu ou pas d'accent mis sur l'apprentissage étudiant pendant cette phase, étant donné que les enseignants sont préoccupés principalement par les règlements et les plans de leçons. Le défi principal de l'enseignant dans cette phase est dans la perception adéquate des messages envoyés par les environnements de l'enseignement et de l'apprentissage.

## Phase 2 : Engagement

Les enseignants misent sur l'apprentissage de l'élève et développent un répertoire technique d'enseignement. Le défi principal de l'enseignant dans cette phase consiste à apprendre comment desservir le plus efficacement possible une clientèle d'élèves très diversifiée.

## Phase 3 : Diversification

Les enseignants commencent à remettre en question leur efficacité quand certains de leurs élèves échouent. La plupart des enseignants quittent la profession au cours de cette phase. Le défi principal de cette phase se trouve dans le fait que plusieurs enseignants doivent traiter leur crise d'identité professionnelle.

## Phase 4 : Sérénité ou distanciation

Les enseignants résolvent la crise d'identité de la phase 3. Ils confirment leur engagement dans l'apprentissage en salle de classe, assument une position dans l'administration ou la formation à l'enseignement, ou quittent complètement l'enseignement. Si les enseignants réussissent à réaliser leurs aspirations, ils ont tendance à accéder à la phase suivante de sérénité : sinon, ils demeurent stables mais stagnants.

## Phase 5 : Conservatisme et regret

Les enseignants prennent leur retraite au cours de cette phase. Pour certains, la nostalgie s'installe; pour d'autres, c'est le refus d'accepter qu'il y a d'autres façons d'enseigner que la leur (Huberman, 1989; traduction libre).

Pour résumer, au cours de la carrière de l'enseignant, il va sans dire que celui-ci rencontre de nombreux défis. Selon le stade dans lequel l'enseignant se trouve, un

programme de soutien efficace tel qu'un programme d'insertion professionnelle, de mentorat ou de perfectionnement professionnel adéquatement conçu peut contribuer à le rendre apte à accomplir ses tâches journalières et à le retenir dans la profession, à compter de sa première journée en salle de classe jusqu'au jour de sa retraite.

#### 3.1.4 *Le cycle de la carrière de l'enseignant*

Les fondements du cycle de la carrière de l'enseignant (Fessler & Christensen, 1992) se trouvent dans les besoins de croissance de l'enseignant.

##### Stade 1 : Préservice

Au stade 1, l'étudiant-maître se prépare pour le rôle spécifique d'enseignant. Ses besoins de croissance se présentent généralement comme suit : occasions d'apprendre et d'appliquer de nouvelles théories et pratiques; occasions d'explorer un apprentissage nouveau avec des personnes expérimentées; et temps de réflexion sur la pratique et la rétroaction. Parmi ses réseaux de soutien, l'étudiant-maître peut compter sur les amis, la famille, les professeurs et les professionnels travaillant dans les écoles ainsi que sur les organisations professionnelles.

##### Stade 2 : Insertion professionnelle

Au stade 2, l'enseignant est intégré dans le système d'éducation. Ses besoins de croissance se présentent généralement comme suit : apprendre la langue de la pratique; aide individuelle pour régler des problèmes spécifiques; et idées pratiques et réseautage pour discuter de certaines idées. Parmi ses réseaux de soutien, l'enseignant au stade de l'insertion professionnelle peut compter sur un programme individualisé d'insertion professionnelle pour combler ses besoins en tant qu'enseignant débutant, peu importe son âge; et sur des amis et d'autres enseignants débutants.

### Stade 3 : Acquisition des compétences

Au stade 3, l'enseignant fait des efforts pour améliorer ses compétences pédagogiques. Ses besoins de croissance se présentent généralement comme suit : collaboration avec les enseignants chevronnés pour travailler sur le curriculum et sur les nouvelles stratégies d'enseignement; formation spécifique sur la présence aux ateliers; activités parascolaires pour gagner de l'argent supplémentaire; et occasions de travailler l'été. Parmi ses réseaux de soutien, l'enseignant au stade de l'acquisition des compétences peut compter sur un enseignant-tuteur; sur la rétroaction et le soutien de l'administration (p. ex., superviseur, chef de département, direction d'école); et sur un mentor.

### Stade 4 : Enthousiasme et croissance

Au stade 4, l'enseignant atteint un niveau élevé de compétence et continue à progresser avec vigueur et enthousiasme en tant que professionnel. Ses besoins de croissance se présentent généralement comme suit : besoins généralement imposés par lui-même et possibilités d'avancement (p. ex., assumer des rôles de leadership à l'école ou dans le district scolaire). Parmi ses réseaux de soutien, l'enseignant au stade 4 peut compter sur des occasions de collaboration et d'occuper un rôle de leadership; sur des réunions professionnelles où l'on présente des renseignements pertinents concernant l'enseignement et l'éducation; sur du temps pour la recherche et la lecture; et sur le renforcement, l'encouragement et l'autonomie accrue.

### Stade 5 : Frustration

Au stade de frustration, l'enseignant est désillusionné et ressent de la frustration envers l'enseignement. Sa satisfaction s'en va en décroissant. L'enseignant à ce stade se demande pourquoi il se trouve dans cette profession. Ses besoins de croissance se présentent généralement comme suit : mise à jour des compétences; temps pour explorer d'autres pistes de carrière et nouvelles possibilités de leadership. Parmi ses réseaux de

soutien, il peut compter sur le soutien de la part de l'administration (p. ex., superviseur, chef de département, direction d'école); et sur le counseling, au besoin.

#### Stade 6 : Stabilité de la carrière

L'enseignant au stade 6 a atteint un plateau dans sa carrière. Il se peut qu'il fasse un travail compétent, mais qu'il ne soit pas engagé dans une croissance poussée. Ce stade peut être considéré comme une période d'attente jusqu'à ce qu'une influence personnelle ou organisationnelle stimule sa croissance continue. Ses besoins de croissance se présentent généralement comme suit : encourager l'expérimentation et améliorer les conditions de travail; style de gestion consultative; demander l'opinion des enseignants; fournir un temps de répit pour interagir avec les collègues; et congés sabbatiques. Parmi ses réseaux de soutien, il peut compter sur le soutien des collègues grâce à un enseignant-tuteur et à la mise à l'essai de nouvelles stratégies d'enseignement; et sur le coenseignement avec l'enseignant qui joue le rôle d'expert.

#### Stade 7 : Préparation à prendre sa retraite

Au stade 7, l'enseignant se prépare à quitter la profession. Cela peut s'avérer une expérience positive après une carrière gratifiante ou comme une expérience en soit négative à la suite d'une expérience insatisfaisante de l'enseignement. Ses besoins de croissance se présentent généralement comme suit : occasions pour les enseignants chevronnés de faire part de leur expertise (p. ex., assumer le rôle d'enseignant-tuteur ou de mentor, participer à la production du curriculum, assumer le rôle d'enseignant-associé pour les étudiants-maîtres). Parmi ses réseaux de soutien, l'enseignant au stade 7 peut compter sur des ateliers à l'échelle du district scolaire au sujet de la planification financière et des transitions de carrière; sur des occasions de leadership où faire part de son expertise; et sur le travail de l'organisation professionnelle et le travail avec les universités locales dans les programmes de formation à l'enseignement.

## Stade 8 : Sortie

Le stade 8 est une période de temps où l'enseignant quitte la profession en raison de la retraite ou pour d'autres raisons. Parfois, le stade 8 devient une période de chômage après un arrêt de travail involontaire ou après une sortie temporaire de la profession pour élever ses enfants. C'est aussi un temps pouvant permettre d'explorer d'autres carrières ou de passer à un nouveau rôle en éducation, en administration par exemple. L'enseignant au stade 8 possède des besoins de croissance particuliers : congé sans traitement pour explorer d'autres options de carrière; leadership partagé à l'école et dans le district scolaire; et échange continu de l'expertise une fois à la retraite. Parmi ses réseaux de soutien, l'enseignant à ce stade peut compter sur l'assurance-chômage; sur des ateliers au sujet de la retraite, du bien-être, de l'assurance, etc.; sur des réunions et des groupes de soutien; et sur des organisations professionnelles qui permettent à leurs enseignants à la retraite de s'impliquer de façon utile (Fessler & Christensen, 1992; traduction libre).

Pour conclure, le cycle de la carrière de l'enseignant expose certains des besoins que l'enseignant cherche à combler dans l'enseignement selon le stade où il se trouve. Une forme de soutien quelconque se fait voir à chaque stade et fait en sorte que l'enseignant croît professionnellement et qu'il demeure longtemps dans sa profession. Selon les auteurs de ce modèle, c'est une forme de soutien, telle celle que fournit l'insertion professionnelle, le mentorat et le perfectionnement professionnel, qui contribue à la croissance professionnelle de l'enseignant et à sa rétention.

### 3.1 5 *Le modèle du cycle de vie de l'enseignant*

Le modèle du cycle de vie de l'enseignant de Steffy & Wolfe (1997) comprend 6 phases.

1) Phase novice : La phase novice débute quand les étudiants à la formation à l'enseignement font l'expérience, pour la première fois, de stages pratiques dans le cadre du programme de formation à l'enseignement. Cette phase se développe au cours des

assignments et de l'expérience de l'internat. L'étudiant-maître est soutenu par les professeurs associés et ses superviseurs de stages.

2) Phase apprentie : La phase apprentie prend naissance quand l'enseignant devient responsable de planifier et de livrer l'instruction à l'élève. Cette phase se poursuit jusqu'à l'intégration et à la synthèse des connaissances et de la pédagogie, et jusqu'à ce que la confiance émerge, marquant le commencement de la période professionnelle. La phase apprentie inclut une période d'insertion professionnelle et s'étend dans la deuxième et la troisième année d'enseignement. L'importance d'un programme formel d'insertion professionnelle comportant une composante sur le mentorat pour encadrer l'enseignant et lui fournir du soutien se fait sentir.

3) Phase professionnelle : La phase professionnelle a lieu quand l'enseignant connaît une croissance sur le plan de la connaissance de ses compétences pédagogiques, soit sur le plan de son autoefficacité. La rétroaction étudiante joue un rôle critique dans ce processus. Le respect mutuel entre l'enseignant et l'élève est la fondation sur laquelle cette phase est construite. Pendant cette phase, c'est surtout l'élève qui offre du soutien à l'enseignant.

4) Phase experte : La phase experte symbolise l'atteinte de hauts standards. Même s'il ne le recherche pas formellement, l'enseignant à cette phase atteint les attentes requises pour la certification nationale. L'objectif du modèle du cycle de vie de l'enseignant consiste à assurer que tous les enseignants développent leurs compétences pour opérer au niveau expert. La mise en vigueur d'un programme de perfectionnement professionnel pour assurer le développement de compétences en question s'avère importante.

5) Phase distinguée : La phase distinguée est réservée à l'enseignant doué dans son domaine. L'enseignant dépasse les attentes attendues à ce point de sa carrière. L'enseignant de la phase distinguée joue le rôle de pilier de la profession. Il a un impact sur les décisions éducationnelles à l'échelle locale, provinciale et nationale. L'enseignant

de la phase distinguée est considéré comme le mieux placé pour assumer le rôle de mentor.

6) Phase émérite : La phase émérite souligne une vie d'accomplissement dans l'éducation. L'enseignant qui prend sa retraite après une carrière dans l'enseignement mérite la reconnaissance et la louange de la société. Souvent, il continue à servir la profession en tant que tuteur, suppléant ou mentor. L'enseignant à cette phase est aussi considéré comme le mieux placé pour assumer le rôle de mentor (Steffy & Wolfe, 1997; traduction libre)

Bref, le modèle du cycle de vie de l'enseignant soutient que, pendant que l'enseignant évolue au cours de sa carrière, il doit se transformer pour demeurer efficace. Le modèle du cycle de vie de l'enseignant examine les stades et les transitions que l'enseignant envisage au cours de sa carrière. Le modèle du cycle de vie de l'enseignant est développemental, en ce sens qu'il consiste en six phases progressives, qui sont soit mues par des mécanismes de réflexion et de renouveau, soit empêchées par le retrait. Ce modèle présente la vision d'une bonne pratique basée sur le transfert de connaissances d'une phase à une autre et sur l'expérience contextuelle d'une phase particulière. La force de ce modèle se trouve dans l'accent qu'il met sur les processus vécus par une personne qui continue de croître et qui devient un enseignant plus compétent au cours du continuum de la pratique. Avec ses six phases distinctes de développement, le modèle du cycle de vie de l'enseignant est fondé sur la prémisse qu'un environnement propice à l'apprentissage, tel que peut le fournir un programme de soutien comme le programme d'insertion professionnelle, de mentorat ou de perfectionnement professionnel, permet à l'enseignant de continuer à se développer au cours de sa vie professionnelle et de maintenir le goût de rester dans la profession.

### 3.1.6 *Le modèle d'enseignement*

Le modèle d'enseignement de Danielson (1996) promeut l'importance du mentorat. Ce modèle propose une structure d'enseignement. En voici les quatre domaines : 1) la

planification et la préparation; 2) l'environnement de la salle de classe; 3) l'instruction; et 4) les responsabilités professionnelles (Danielson, 1996; traduction libre).

Il importe qu'un modèle d'enseignement soit mis en vigueur pour assurer l'efficacité et le succès d'un programme de mentorat. D'abord, il faut que toutes les parties engagés se trouvent sur la même longueur d'onde. Par exemple, pour se servir efficacement du modèle d'enseignement, il faut établir et utiliser un vocabulaire commun. Ensuite, le modèle doit proposer une approche collaborative et, par la suite, construire une structure qui met en vigueur le modèle par le processus d'un programme de soutien (p. ex., insertion professionnelle, mentorat, perfectionnement professionnel). Enfin, la possibilité de faire une rétroaction pour évaluer un programme de soutien doit être visible pour fournir des résultats tangibles et une occasion d'amélioration. Bref, la clé de la rétention, c'est la mise en vigueur d'un modèle d'enseignement qui promeut l'importance du mentorat. L'enseignant doit être soutenu à compter de la phase novice et jusqu'à la fin de sa carrière.

### 3.1.7 *Les cinq stades du mentorat*

Furlong & Maynard (1995) présentent les cinq stades du mentorat pour l'enseignant débutant.

Stade 1 – Idéalisme : L'enseignant débutant a une vue très simpliste de ce que sont l'enseignement et l'apprentissage. Il concentre ses efforts sur son enseignement et sur sa soif d'être aimé de ses élèves tout en perdant de vue l'importance de l'apprentissage. L'encadrement et le soutien de l'enseignant débutant sont de mise pour passer au-delà de ces préoccupations.

Stade 2 – Survivance : L'enseignant débutant a tendance à être réactif plutôt que proactif. Il met l'accent sur les défis émergeant de la salle de classe, mais se trouve en même temps incapable de les anticiper. L'importance d'outiller l'enseignant débutant à ce stade se fait voir.

Stade 3 – Débrouillardise : L'enseignant débutant a tendance à reproduire ce qu'il croit être un comportement adéquat en salle de classe, imitant ses propres modèles idéalisés du bon enseignement et en imitant d'autres éducateurs. Toutefois, il ne connaît pas les raisons pour lesquelles ces éducateurs ont agi comme ils l'ont fait. Le perfectionnement professionnel s'impose dans ce cadre. L'enseignant débutant devrait être exposé plus formellement aux pratiques de l'enseignant modèle.

Stade 4 – Atteindre le plateau : L'enseignant débutant ne se préoccupe pas de la façon dont l'enseignement affecte l'apprentissage. Il a tendance à se fier au plan de leçon et utilise plus ou moins n'importe quelle technique d'enseignement qui a fonctionné pour lui dans le passé et jusqu'à maintenant, tout en ignorant d'autres recours potentiels. Le perfectionnement professionnel adéquat à ce stade permet d'exposer l'enseignant débutant à d'autres pratiques pour nourrir son répertoire actuel de pratiques.

Stade 5 – Passer à autre chose : À ce stade, l'enseignant débutant commence à centrer ses efforts sur l'amélioration de l'apprentissage étudiant. Le perfectionnement professionnel adéquat à ce stade expose l'enseignant débutant à d'autres techniques d'enseignement. La pratique réflexive, en particulier, peut s'avérer un moyen efficace pour atteindre ce but (Furlong & Maynard, 1995; traduction libre).

Comme dans tout modèle, des limites se font voir dans les cinq stades du mentorat de Furlong & Maynard (1995). Il faut préciser que l'enseignant peut passer d'un stade à l'autre de façon non linéaire dans ce modèle. Les stades du mentorat représentent les passages possibles que l'enseignant débutant peut effectuer pendant son insertion professionnelle ou spécifiquement au cours du mentorat, mais les étapes ne doivent pas être séquentielles. Il est intéressant de noter que le mentor va aussi progresser au fil des mêmes étapes que l'enseignant débutant au cours de son propre développement.

Le mentorat s'avère plus efficace au stade 1 du modèle des cinq stades du mentorat selon le choix de l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant débutant se trouve au niveau 3 ou 4.

Le processus du mentorat est plus efficace comme forme de soutien pour l'enseignant qui sait reconnaître ses besoins.

Pour que le mentorat connaisse du succès, l'évaluation devrait avoir lieu; toutefois, elle doit être séparée du processus de perfectionnement professionnel. Quand le mentor est chargé de l'évaluation, la pression sur l'enseignant débutant de bien réussir peut influencer la confiance qu'il a en la relation mentorale. Parce que la vraie raison d'être du mentorat est d'accompagner l'enseignant débutant dans le développement et le peaufinage de son apprentissage, le mentor et l'enseignant débutant devraient miser plus sur le processus que sur les résultats. Si le mentor doit évaluer l'enseignant débutant, la composante de l'établissement de sa confiance dans la relation peut être minée. Une relation de pouvoir ne doit pas s'installer pour éviter que l'enseignant se sente inapte. En tout temps, le mentor devrait jouer le rôle de guide plutôt que celui d'une personne qui connaît tout.

Comme nous l'avons vu en somme, les modèles présentés ne répondent pas suffisamment aux besoins des enseignants débutants pour constituer un fondement adéquat à la présente étude. La problématique et la recension des écrits soulignent un manque de fondement théorique à la base des recherches sur le mentorat ainsi que dans la structure des programmes de mentorat mis en œuvre en milieu éducationnel pour desservir adéquatement les enseignants débutants.

De la problématique et de la recension des écrits émerge donc l'importance du recours à la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991 et 2000) ainsi qu'à ses concepts sous-jacents. Cette théorie et les concepts qui lui sont propres, soit le constructivisme (Candy, 1989; Freire, 1971; Mezirow, 1991), la pratique réflexive (Bandura, 1986; Mezirow, 1990, 1991; Pajares, 2002) et le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1986, 2003; Deaudelin, Dussault & Villeneuve, 2001; Mezirow, 1991; Pajares, 2002; Schön, 1983) constituent un fondement théorique pertinent pour la présente étude. Dans un premier temps, cette théorie et les concepts s'y rattachant offrent une structure théorique qui est une référence formelle sur laquelle asseoir cette étude; dans un

deuxième temps, ils répondent à la lacune sur le plan des fondements des programmes de mentorat dans les écoles.

Ce chapitre traite en détail des concepts théoriques de cette théorie. À la base de la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991), théorie retenue comme fondement théorique à cette recherche, ceux-ci permettent d'établir un vocabulaire commun et, ultérieurement, de mieux saisir l'expérience du mentorat des enseignants débutants.

### **Le constructivisme**

Selon Freire (1971), le constructivisme est représenté par l'apprentissage efficace, authentique et mutuel. Les enseignants débutants et leurs mentors étant essentiellement les deux sujets, leur participation et leur engagement deviennent désormais mutuels et redevables.

### **La pratique réflexive**

La pratique réflexive se décrit comme une évaluation du *comment* ou du *pourquoi* une personne perçoit, ressent, pense ou agit. Par son intermédiaire, les adultes tirent du sens de leurs expériences, explorent leurs propres cognitions et croyances, s'engagent dans l'autoévaluation et changent leur façon de penser ainsi que leur comportement en conséquence (Mezirow, 1990).

### **L'autoefficacité**

L'autoefficacité est le jugement sur ses propres capacités d'organiser et d'exécuter des tâches requises dans l'atteinte de certains objectifs. Elle se définit aussi comme la confiance dans sa capacité d'organiser et d'exécuter des sources d'action requises pour gérer des situations potentielles (Bandura, 1986).

La théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991, 2000) se trouve privilégiée pour cette recherche, car elle tient compte des défis de l'efficacité des programmes de mentorat des enseignants et offre des pistes de solution lorsqu'elle est opérationnalisée. La théorie de l'apprentissage transformatif est donc nécessaire non seulement pour mieux comprendre l'importance du mentorat des enseignants, mais également pour favoriser le maintien d'un plus grand nombre d'enseignants débutants. Se basant donc sur des construits théoriques, la présente étude comblera, sur le plan théorique, une lacune dans la littérature scientifique sur le mentorat des enseignants débutants et leur maintien dans la profession.

Certains concepts théoriques de cette partie ont été utilisés dans les thèses qui ont inspiré cette recherche ou qui en ont découlé, notamment celles de Curtis (2005) et de Collins (2006) qui traitent du sentiment d'autoefficacité chez les enseignants. Ces auteurs traitent aussi des concepts clés de la présente recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000) que sont l'attrition, la rétention, l'insertion professionnelle, le mentorat et le perfectionnement professionnel.

La théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991, 2000) jette aussi de la lumière sur l'importance du mentorat dans la rétention de l'effectif enseignant. Celle-ci a été retenue plutôt que les modèles ci-dessus comme assise théorique à la présente recherche pour plusieurs raisons :

- 1) c'est une approche plus théorique que les modèles en question qui se présentent plutôt comme des guides pratiques pour les enseignants débutants;
- 2) les concepts clés de cette théorie, tels le *constructivisme*, la *pratique réflexive* et l'*autoefficacité*, possèdent des assises théoriques, sont opérationnalisables et permettront de construire un programme de mentorat efficace;
- 3) le constructivisme est le fondement de cette théorie – l'apprentissage transformatif ne peut avoir lieu sans la pratique réflexive et l'enseignant demeure rarement dans l'enseignement s'il ne fait pas preuve d'autoefficacité;
- 4) cette théorie permet d'identifier les besoins de chaque enseignant débutant, notamment celui qui travaille en contexte scolaire franco-ontarien;

- 5) elle prône l'ouverture d'esprit envers l'apprentissage transformatif;
- 6) elle traite des méthodes pédagogiques variées;
- 7) elle évalue de tels programmes de soutien; et
- 8) l'auteur de cette théorie, Mezirow, est reconnu comme étant le père de l'apprentissage adulte, et la population cible dans cette étude est les enseignants débutants.

Le cadre théorique de cette recherche s'appuie donc sur la théorie de l'apprentissage transformatif. La figure 1 illustre les trois concepts théoriques clés à la base de cette théorie.

### **3.2 La théorie de l'apprentissage transformatif**

D'après les recensions des écrits de Wilson & Berne (1999) et de Broad & Evans (2006) sur le perfectionnement professionnel des enseignants, peu d'études ont permis de faire des analyses sur les connaissances pédagogiques acquises au cours de la carrière de l'enseignant; encore moins ont permis de mettre à l'épreuve les théories du perfectionnement professionnel. Selon Fullan (1995), le succès du perfectionnement professionnel des enseignants débutants est maigre, car il lui manque un contenu à la fois lié à un besoin professionnel à combler et à une base théorique qui peut l'appuyer solidement. La recension des écrits de la présente étude vient confirmer ce manque à la littérature. Certaines recherches prennent leur fondement théorique dans des cycles ou des phases de la carrière de l'enseignant (Kiani, 2006; Lynn & Woods, 2003; Paynter, 2004). D'autres, comme celle de Marty (2005), utilisent le modèle pour l'enseignement de Danielson (1996) comme base à leur recherche, une approche plus pratique que théorique. L'auteur préfère mettre l'accent sur l'importance de la direction d'école dans le succès du perfectionnement professionnel en utilisant la théorie du leadership transformationnel de Bennis & Nanus (1985) comme cadre de référence. Et d'autres encore, notamment Lakin-Dainow (2003), n'utilisent pas de cadre théorique dans leur recherche, justement en raison de cette lacune dans la littérature.

Au cours de la dernière décennie, un intérêt s'est manifesté pour comprendre la façon dont l'apprentissage transformatif peut être favorisé au cours du mentorat des enseignants débutants. Au moins 30 études, dont celles de Bailey (2003), Gallagher (1997), Herber (1998), Kaminsky (1997) et Neuman (1996), ont examiné la façon de promouvoir l'apprentissage transformatif dans une variété de contextes éducationnels tels que des groupes d'études avec des enseignants, des groupes d'entraide avec des enseignants et l'utilisation des arts d'expression pour faciliter le changement dans la pratique de l'enseignement. D'autres études plus récentes, notamment celles de Cuddapah (2005), Cunliffe (2004), Duchesne (2010), McBride (2005), Gliszinski (2005), Harvie (2004), Paynter (2004) et Sokol (1998), traitent de la théorie de l'apprentissage transformatif comme principe andragogique, c'est-à-dire en tant que pédagogie pour les adultes, tout en favorisant le mentorat des enseignants débutants pour une plus grande rétention. Puis, les articles scientifiques de Adams, Nestel & Wolf (2006), Brown (2006), Merriam (2004), Moore (2005), Peltier, Hay & Drago (2005), Yanchar & Williams (2006), Yang (2004) et Zieghan (2005) utilisent la théorie de l'apprentissage transformatif de Mezirow (1991) comme fondement théorique à leur étude. Ces articles soulignent l'importance d'une assise théorique pour le mentorat des personnes travaillant dans un contexte éducationnel. Une fois la théorie validée, les concepts théoriques peuvent être opérationnalisés dans un contexte pratique de travail. Qu'il s'agisse de recherche éducationnelle, d'éducation des adultes, de marketing éducationnel, d'éducation transformative, de haute gestion, de ressources humaines ou du domaine de la santé, tous les auteurs s'entendent pour affirmer que la théorie de l'apprentissage transformatif et ses concepts sous-jacents du constructivisme, de la pratique réflexive et de l'autoefficacité constituent un choix judicieux de fondement théorique en ce qui concerne le mentorat des enseignants. Cette théorie paraît la plus appropriée comme focus théorique de la présente recherche car, comme nous le verrons, cette dernière rapporte que le mentorat des enseignants débutants est favorable à la rétention des enseignants. La théorie de l'apprentissage transformatif constituera donc la base de cette recherche car, simplement dit, la carrière de l'enseignement exige un soutien continu et parce qu'il appert qu'aucune étude n'a été menée sur le mentorat des enseignants débutants en contexte scolaire francophone minoritaire ayant comme base théorique la théorie de l'apprentissage transformatif. Le

constructivisme, la pratique réflexive et le sentiment d'autoefficacité, concepts sous-jacents à la théorie de l'apprentissage transformatif et opérationnalisés pendant les activités mentales, sont des facteurs déterminants dans la rétention des enseignants débutants.

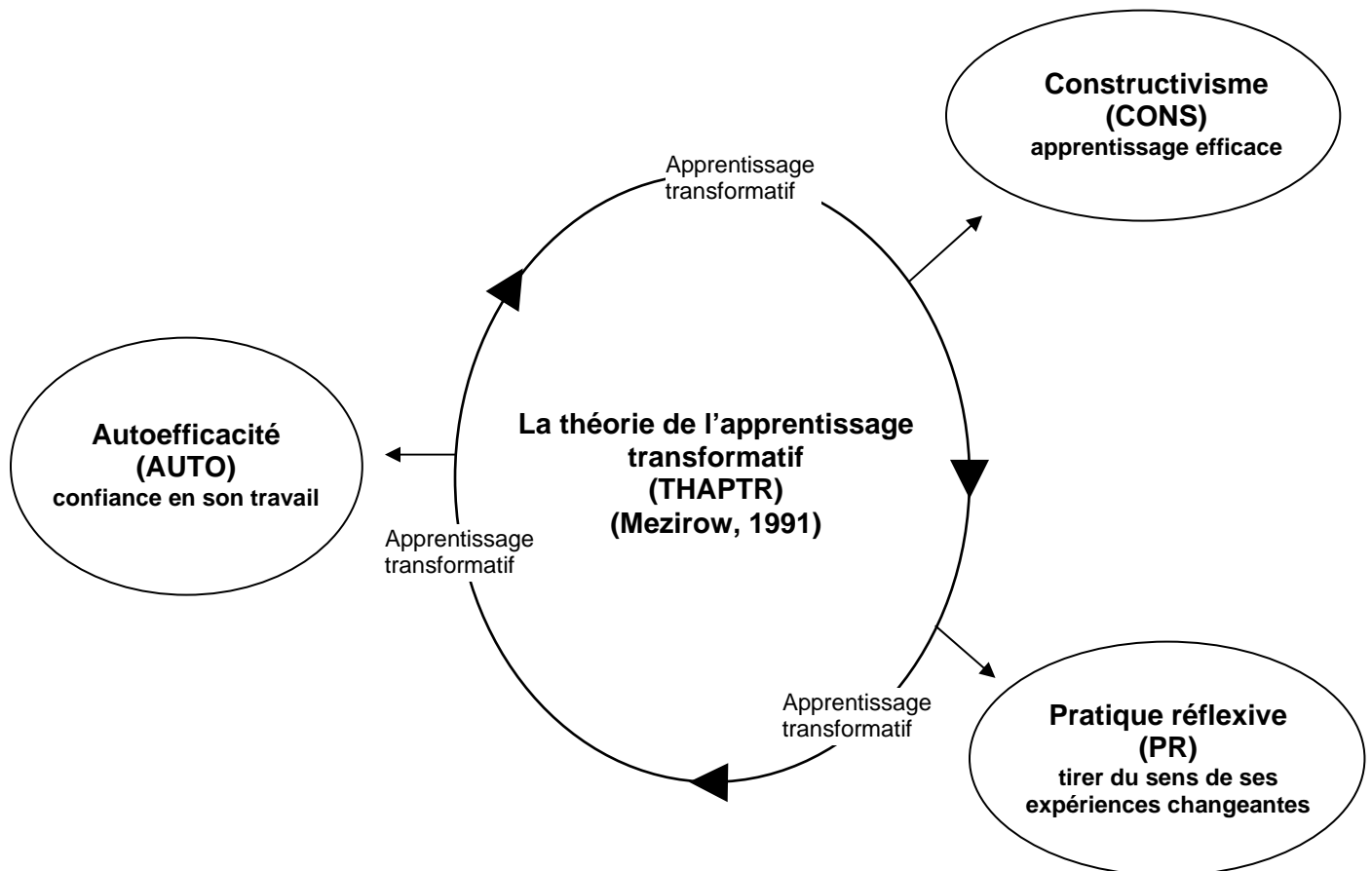


Figure 1. *La théorie de l'apprentissage transformatif* (Mezirow, 1991)

---

### 3.2.1 Définition de l'apprentissage transformatif

L'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) a lieu au cours du soutien des enseignants, par l'intermédiaire de l'insertion professionnelle, du mentorat ou du perfectionnement professionnel. Un des éléments fondamentaux de la théorie de l'apprentissage transformatif soutient que ce n'est pas tellement ce qui arrive aux adultes qui détermine leurs actions, leurs aspirations et leurs satisfactions, mais plutôt la façon dont ils interprètent et expliquent ce qui leur arrive. Mezirow considère l'âge adulte comme un processus transformatif qui inclut le développement de nouvelles façons de comprendre ainsi que la régénération de la vie avec une plus grande vitalité.

La théorie de l'apprentissage transformatif est centrée sur le sens et concerne les éducateurs d'adultes. Construite sur des principes andragogiques, elle fournit une fondation solide pour une philosophie de l'éducation adulte dont la détermination d'objectifs, l'évaluation des besoins, le développement de programmes, l'instruction et la recherche peuvent être dérivés. Dans cette théorie, les adultes sont transformés par un processus de pratique réflexive (Bandura, 2003; Mezirow, 1991, 2000; Schön, 1983 et 1987).

Pour atteindre l'apprentissage transformatif, il faut considérer les points suivants. Chaque éducateur adulte détient le devoir de promouvoir la pratique réflexive et l'apprentissage transformatif. L'apprentissage transformatif inclut les enseignants qui prennent des décisions informées quant à la façon et au moment d'agir sur leurs nouvelles perspectives. Les enseignants mentors possèdent le mandat d'assister les enseignants débutants à apprendre comment prendre les actions nécessaires selon cette nouvelle perspective. Cela peut renfermer de nouvelles façons de se comprendre et d'agir dans des relations interpersonnelles ainsi que la prise d'action individuelle sociale ou politique collective au sein de l'école (Bandura, 1986, 1997; Mezirow, 1991, 2000).

## **3.2.2 Fondements théoriques de l'apprentissage transformatif**

### **3.2.2.1 Le constructivisme**

#### **Définition du constructivisme**

Un des fondements de la théorie de l'apprentissage transformatif est à la base du constructivisme (Mezirow, 1991). Selon Candy (1989), le constructivisme est une activité constante qui met l'accent sur le changement et la nouveauté plutôt que sur des conditions fixes. Les sujets de recherche sont considérés comme des personnes connaisseuses, quels que soient leur formation ou leur passé. Les compréhensions sont construites socialement et sont non dérivées de l'observation. Le sens donné existe à l'intérieur d'une personne plutôt que sous des formes externes, dépendant complètement des expériences passées. Toutefois, les interprétations de la réalité qui nous entoure deviennent toujours sujettes à révision ou à remplacement.

Le constructivisme à la base de la théorie de Mezirow (1991) est grandement influencé par les écrits de Freire (1971) et de Bandura (1986). En ce qui concerne Freire, les mots clés dans son discours sont :

- 1) la conscientisation;
- 2) l'engagement social et éducatif;
- 3) la responsabilité réciproque;
- 4) la participation démocratique; et
- 5) le sentiment d'autoefficacité, tous directement liés à l'apprentissage transformatif.

Selon Freire (1971), l'apprentissage efficace doit non seulement être authentique, mais également mutuel. La raison de cela demeure dans le fait que les enseignants débutants et leurs mentors respectifs sont, essentiellement, les deux sujets. La participation et l'engagement doivent donc désormais se montrer mutuels et redevables. Le mentor et l'enseignant débutant ne peuvent pas simplement coexister : ils doivent se soutenir mutuellement pour que leur apprentissage soit efficace.

L'apprentissage de l'adulte se veut à la fois développemental et communicatif. Le respect mutuel entre deux personnes en rapport mentorat doit être visible, donnant à chacun le droit de communiquer à l'autre ses opinions et ses émotions. Pour Freire, l'activité de l'apprentissage qui a lieu en collaboration avec d'autres est efficace dans la mesure où elle peut être partagée de façon explicite.

Pour Bandura (1986), le comportement humain est considéré comme l'interaction entre les facteurs personnels, le comportement et l'environnement. Le fonctionnement humain accorde de l'importance aux processus cognitifs, vicariants et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humains; il est vu comme le produit d'influences personnelles, comportementales et environnementales.

### **Application du constructivisme au mentorat des enseignants débutants**

Le constructivisme constitue un fondement théorique du mentorat des enseignants débutants. Selon la théorie de l'apprentissage transformatif de Mezirow (1991) en contexte éducationnel, l'action communicative a lieu lorsqu'un enseignant ayant des attentes particulières communique avec un autre enseignant pour arriver à comprendre le sens d'une expérience commune; ensemble, ils pourront coordonner leurs actions et poursuivre leurs buts respectifs. Atteindre une compréhension mutuelle est l'intention inhérente au constructivisme, à l'apprentissage transformatif et au mentorat des enseignants débutants.

Le constructivisme promeut aussi le dialogue pour un apprentissage efficace et réussi. Le succès des autres, par exemple celui de l'enseignant débutant, doit avoir lieu avant celui du mentor. En fait, le succès de l'enseignant débutant définit celui du mentor. Sur le plan du dialogue, il s'agit d'une relation horizontale entre le mentor et l'enseignant débutant. Il prend sa source dans la critique et engendre le jugement critique. Le dialogue se nourrit d'amour, d'humilité, d'espérance, de foi et de confiance. Lorsque les parties engagées dans le dialogue se lient dans l'espérance et la foi réciproques, elles deviennent critiques

dans leur recherche commune. Ainsi s'établit une relation authentique et durable de sympathie entre les deux parties, rendant plus probable et plus efficace l'apprentissage des deux personnes investies dans la dyade mentorale.

L'importante contribution du constructivisme et du dialogue dans le mentorat des enseignants débutants pour un apprentissage réussi est évidente. Son système repose sur l'idée que le processus de soutien doit se concentrer non seulement sur le milieu de l'élève, mais également sur celui de l'enseignant débutant et de l'enseignant chevronné. L'enseignant doit comprendre sa propre réalité dans le cadre de l'activité d'apprentissage. Il ne suffit pas qu'il parvienne à enseigner : l'enseignant doit aussi apprendre à enseigner dans son contexte social (Postlethwaite, 1993).

Bref, la théorie de l'apprentissage transformatif, avec le concept du constructivisme à sa base, aide les enseignants à se soutenir mutuellement et à mettre au défi des présuppositions, à explorer des perspectives alternatives, à transformer des façons anciennes d'apprendre et à agir sur des perspectives nouvelles la carrière durant. Un autre concept à la base de cette théorie, soit la pratique réflexive, permet à l'enseignant de prendre un temps de recul avant d'agir sur les nouvelles perspectives dont il est question.

### **3.2.2.2 La pratique réflexive**

#### **Définition de la pratique réflexive**

La pratique réflexive est un autre concept fondamental de la théorie de l'apprentissage transformatif. Selon Mezirow (1990), la pratique réflexive est l'évaluation du *comment* ou du *pourquoi* une personne perçoit, ressent, pense ou agit. La pratique réflexive doit être différenciée de l'évaluation du *comment* performer le mieux possible dans ces fonctions, car chaque phase d'une action est guidée par ce qu'une personne a appris dans le passé.

La pratique réflexive consiste en la participation complète et libre d'une personne dans un parcours réflexif. Le concept de la pratique réflexive permet de comprendre d'autres concepts, comme la rationalité, la liberté, l'objectivité, le développement adulte, la participation démocratique, la responsabilité sociale, l'autodirection et le mentorat. Encore ici, Mezirow (1991) s'est inspiré de Bandura (1986) dans la mise en œuvre de la pratique réflexive. Par son intermédiaire, les adultes tirent du sens de leurs expériences, explorent leurs propres cognitions et croyances, s'engagent dans l'autoévaluation et changent leur façon de penser ainsi que leur comportement en conséquence. La pratique réflexive facilite la conscientisation et le sentiment d'autoefficacité (Schön, 1983), concept qui sera abordé plus tard dans ce chapitre.

### **Application de la pratique réflexive au mentorat des enseignants débutants**

Selon Mezirow (1991), comme dans le cas de l'apprentissage transformatif, la pratique réflexive est aussi considérée comme un devoir en milieu éducationnel. Chaque éducateur adulte détient le devoir de promouvoir la pratique réflexive. La pratique réflexive est exécutée par les enseignants qui prennent des décisions informées sur le *comment* et le *quand* agir sur leurs nouvelles perspectives. Les enseignants chevronnés possèdent le devoir d'assister les débutants dans l'apprentissage de la façon de prendre les actions nécessaires selon cette nouvelle perspective. Cela peut consister en de nouvelles façons de se comprendre et d'agir dans des relations interpersonnelles. Cela peut aussi vouloir dire prendre une action individuelle sociale ou politique collective au sein de l'école à la suite d'une réflexion sur les expériences éducationnelles du passé et des ajustements nécessaires en conséquence des connaissances nouvelles. Pour sa part, Schön (1983) a développé le concept de la pratique réflexive dans le contexte du perfectionnement professionnel et du mentorat. Les activités de perfectionnement professionnel liées au mentorat des enseignants débutants constituent donc des exercices cruciaux dans la mise en œuvre de la pratique réflexive.

La pratique réflexive a également le mandat de s'améliorer, selon Schön (1983). Surtout dans une société moderne où les adultes tendent de plus en plus à se transformer par la

pratique réflexive, les éducateurs cherchent à trouver des façons de comprendre et d'améliorer cette fonction vitale et naturelle de l'apprentissage continu. En contexte éducationnel, toujours selon Schön (1987), la pratique réflexive a lieu lorsque le mentor et l'enseignant débutant se jugent capables de se risquer publiquement en mettant à l'épreuve des attributions privées, faisant émerger des jugements négatifs et révélant des ambiguïtés et des dilemmes. Ils sont, dès lors, plus aptes à étendre leurs capacités de réflexion ainsi que plus ouverts à donner et à obtenir des pistes de compréhensions changeantes desquelles dépend la réflexion réciproque. Tel que nous l'avons vu dans la sous-section sur la théorie de l'apprentissage transformatif, la pratique réflexive constitue également un concept clé dans la rétention des enseignants débutants.

La pratique réflexive mène à l'apprentissage transformatif, en ce sens que le résultat de la réflexion est, en effet, l'apprentissage (Mezirow, 1991). À la base de la relation mentor-enseignant débutant doivent figurer la réflexion et le dialogue sur l'apprentissage.

Lorsque le mentor et l'enseignant débutant se trouvent devant une impasse sur le plan de l'apprentissage, leur capacité de s'en sortir dépend de l'habileté du mentor de réfléchir sur la pratique de l'enseignement et d'encourager la réflexion sur le dialogue d'apprentissage rendu possible grâce au mentorat. Dans un tel scénario, le mentor doit pouvoir mettre davantage l'accent sur l'enquête, voire sur la demande de renseignements en vue de s'améliorer, que sur la réussite.

Or, l'importance fondamentale de la pratique réflexive sur le plan du mentorat des enseignants débutants, c'est qu'elle donne aux responsables de la mise en vigueur des programmes de mentorat, telles les directions d'école, le devoir d'épauler les enseignants débutants et chevronnés qui prennent part au perfectionnement professionnel. Les enseignants débutants se construiront une meilleure compréhension d'eux-mêmes dans le but de mieux effectuer leur pratique de l'enseignement et de jouir d'un sentiment d'autoefficacité plus élevé (Fullan, 1995).

### 3.2.2.3 L'autoefficacité

#### Définition de l'autoefficacité

L'autoefficacité est un concept de base des écrits de Bandura (1986) et est représentée dans la théorie de l'apprentissage transformatif Mezirow (1991) et la théorie de la pratique réflexive Schön (1983). Dans toutes les pensées qui affectent le fonctionnement humain se trouve le sentiment d'autoefficacité, jugement sur ses propres capacités d'organiser et d'exécuter le travail requis dans l'atteinte de certains objectifs.

L'autoefficacité se définit également comme la confiance dans sa capacité de planifier et de mener à bon escient les tâches attendues pour gérer des situations difficiles potentielles (Bandura, 1986). Parce que les adultes travaillent autant individuellement que collectivement, l'autoefficacité est un construit autant personnel que social. Les systèmes collectifs développent un sentiment d'efficacité collective. Les adultes qui y travaillent se trouvent capables d'atteindre des objectifs et d'accomplir les tâches désirées.

Conséquemment, les accomplissements d'un adulte sont généralement mieux prédits par son sentiment d'autoefficacité que par son succès récent, ses connaissances ou ses compétences. Il est clair qu'aucun degré de confiance ne peut mener au succès lorsque les compétences et les connaissances requises sont absentes.

Le sentiment d'autoefficacité est aussi efficace pour déterminer le niveau d'effort que les adultes déploient dans une activité, leur degré de persévérance devant les obstacles et leur degré de résilience en présence de situations adverses. Plus le sentiment d'autoefficacité est élevé, plus l'effort, la persistance et la résilience sont grands. Les adultes qui possèdent un niveau de compétence personnelle élevé considèrent les tâches difficiles comme des défis à maîtriser plutôt que comme des menaces à éviter. Ils ont un plus grand intérêt intrinsèque et un investissement profond dans les activités, se fixent des objectifs et peuvent surmonter des défis de taille, maintiennent un engagement solide et augmentent et soutiennent leurs efforts devant l'échec. Toutefois, pour obtenir une meilleure réussite sur ce plan, il est important de bien définir les tâches et de s'entendre sur un langage

commun en vue d'en arriver à une plus grande efficacité ainsi qu'à un sentiment d'autoefficacité plus élevé.

### **Application de l'autoefficacité au mentorat des enseignants débutants**

Les écoles développent des croyances collectives au sujet de la capacité de leurs élèves à apprendre, de leurs enseignants à enseigner et de leurs administrateurs et responsables de politiques à créer des environnements facilitant ces tâches. Les organisations ayant un sens solide d'efficacité collective, telles que certaines écoles, connaissent un franc succès grâce à leur sentiment d'autoefficacité élevé (Schunk & Zimmerman, 1997).

Le sentiment d'autoefficacité influence le choix des tâches, l'effort, la rétention de l'effectif scolaire et l'accomplissement tout en accordant de l'importance au soutien des enseignants débutants grâce au mentorat. En comparaison de l'élève qui doute de ses capacités d'apprentissage, celui qui est conscient de ses capacités à accomplir des tâches particulières est plus apte à participer, à travailler plus fort et à persister plus longtemps lorsqu'il rencontre des difficultés; il réussit à un niveau plus élevé. Il en va de même pour l'enseignant : l'enseignant qui ne s'engage pas dans des activités qui lui sont significatives est plus propice à connaître des résultats négatifs, voire à l'attrition (Schunk & Zimmerman, 1997). En revanche, un niveau élevé d'autoefficacité promet une plus grande chance de rétention.

Selon Bandura (1986), Margolis (2005) et Pajares (2002), l'enseignant peut améliorer son autoefficacité :

- 1) en faisant le lien entre de nouvelles tâches qui lui sont assignées et les succès pédagogiques du passé;
- 2) en enseignant les stratégies d'apprentissage variées et nécessaires à son amélioration et à celle de ses élèves;
- 3) en renforçant son effort et sa persistance;
- 4) en mettant l'accent sur le mentorat, soit en favorisant l'entraide avec les collègues, qu'ils soient mentors ou enseignants débutants; ou

5) en identifiant ou en créant des objectifs personnels et collectifs.

Bref, l'enseignant est aussi compétent qu'il se croit l'être (Bandura, 1986; Pajares, 2002).

Pour résumer, la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991, 2000) est directement liée à la question de recherche principale de la présente étude, soit : Comment l'enseignant débutant vit-il l'expérience du mentorat dans son école? Elle est aussi liée à l'objectif de recherche présenté dans la problématique, soit celui de mieux comprendre l'expérience du mentorat des enseignants débutants. Cette théorie renferme la matrice théorique qui rendra possible la mise en œuvre de la méthodologie et qui facilitera l'analyse et l'interprétation des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000). La théorie de l'apprentissage transformatif et ses concepts théoriques sous-jacents, le constructivisme, la pratique réflexive et le sentiment d'autoefficacité, constituent un choix judicieux de fondement théorique à cette recherche : chaque enseignant débutant possède la capacité de rendre compte du réel (Beaud, 1998) au chapitre du mentorat des enseignants débutants pour favoriser une plus grande rétention des enseignants.

### **Application de la théorie de l'apprentissage transformatif au mentorat des enseignants débutants**

La confiance à l'intérieur de la dyade mentor-enseignant débutant est cruciale pour réussir l'apprentissage transformatif (Freire, 1971). Selon Freire, les éducateurs doivent construire leur confiance entre eux et être sensibles aux nouvelles perspectives respectives établies. En tant qu'enseignants collaboratifs, les éducateurs communiquent leur respect de ce que leurs pairs savent et cherchent des façons de leur permettre de montrer ce qu'ils savent (Bandura, 1986). Le mentor doit respecter ce que l'enseignant débutant sait et s'engager à trouver une façon de découvrir ses connaissances dans le but d'appliquer un apprentissage efficace mutuel.

Les 10 phases de la transformation dans la théorie de l'apprentissage transformatif illustrent la façon dont l'apprentissage favorise le mentorat des enseignants débutants :

1) un dilemme désorientant;

- 2) la pratique réflexive;
- 3) une évaluation critique des assomptions;
- 4) la reconnaissance du mécontentement et du processus de transformation partagé;
- 5) l'exploration d'options pour trouver des relations, des actions et des rôles nouveaux;
- 6) la planification du recours à l'action;
- 7) l'acquisition des connaissances et des compétences pour mettre en vigueur ses plans personnels;
- 8) la tentative de nouveaux rôles;
- 9) la construction de la compétence et du sentiment d'autoefficacité dans des relations et des rôles nouveaux; et
- 10) la réintégration dans la pratique de l'enseignement de l'enseignant basée sur des conditions dictées par la nouvelle perspective de l'enseignant débutant (Mezirow, 2000; traduction libre).

La figure 2 comprend les 10 phases de la transformation (Mezirow, 2000). Elles sont greffées aux trois concepts clés de la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) selon leur pertinence. Les 10 phases de la transformation permettent de mieux comprendre l'expérience du mentorat des enseignants débutants, soit l'objectif principal de la présente étude.

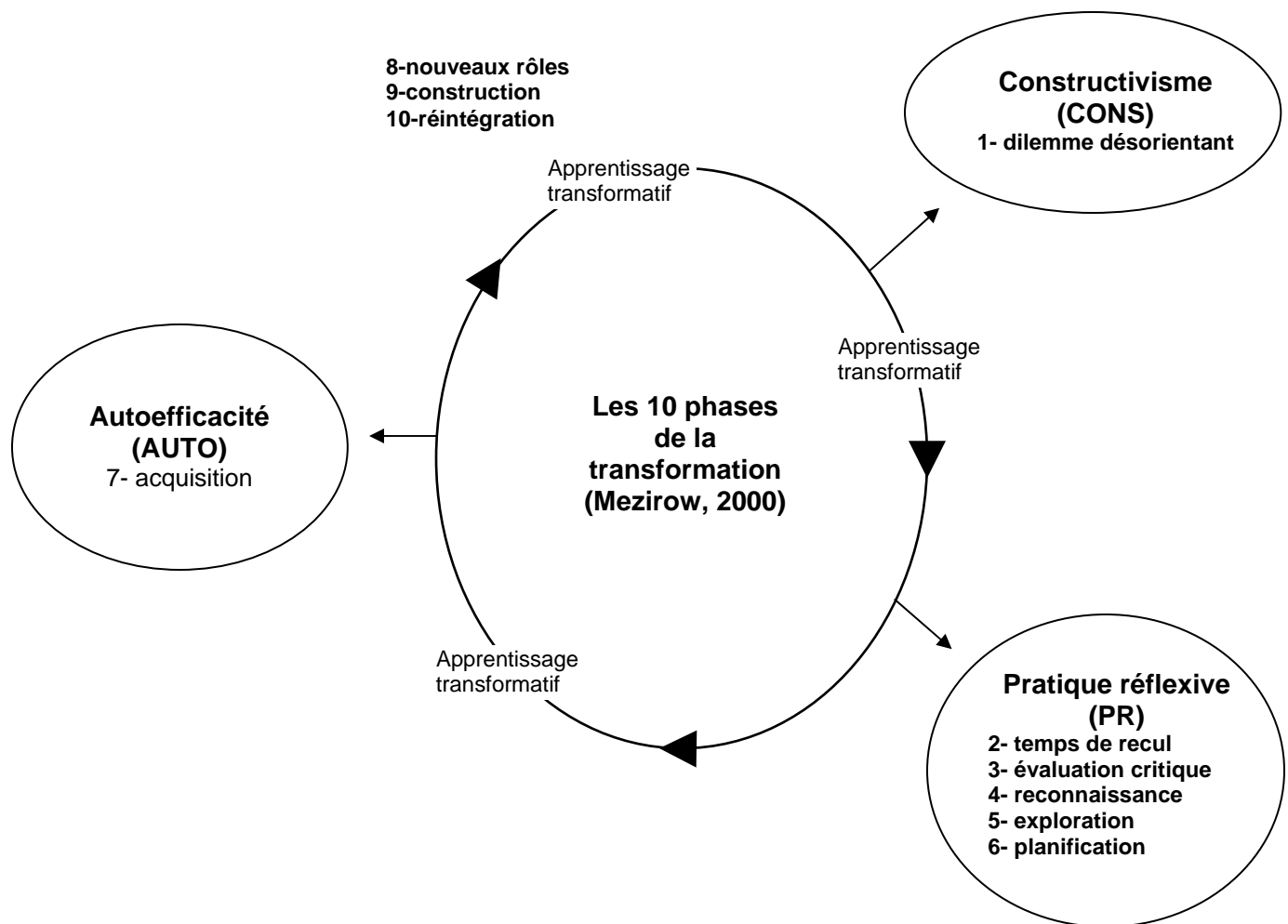


Figure 2. *Les 10 phases de la transformation* (Mezirow, 2000)

---

Toujours dans l'optique de la théorie de l'apprentissage transformatif et ses trois concepts clés, la figure 3 illustre également quatre considérations importantes dans la mise en œuvre du mentorat des enseignants débutants. Ces quatre éléments sont déterminants pour un programme de mentorat réussi dans le cadre de la théorie de Mezirow.

Pour la conception et la mise en œuvre de programmes de mentorat des enseignants débutants réussis dans l'intention de promouvoir l'apprentissage transformatif, il faut considérer la mise en pratique :

- 1) de l'évaluation des besoins de l'enseignant;
- 2) de l'ouverture d'esprit envers l'apprentissage transformatif;
- 3) des méthodes pédagogiques variées; et
- 4) de l'évaluation de tels programmes de soutien.

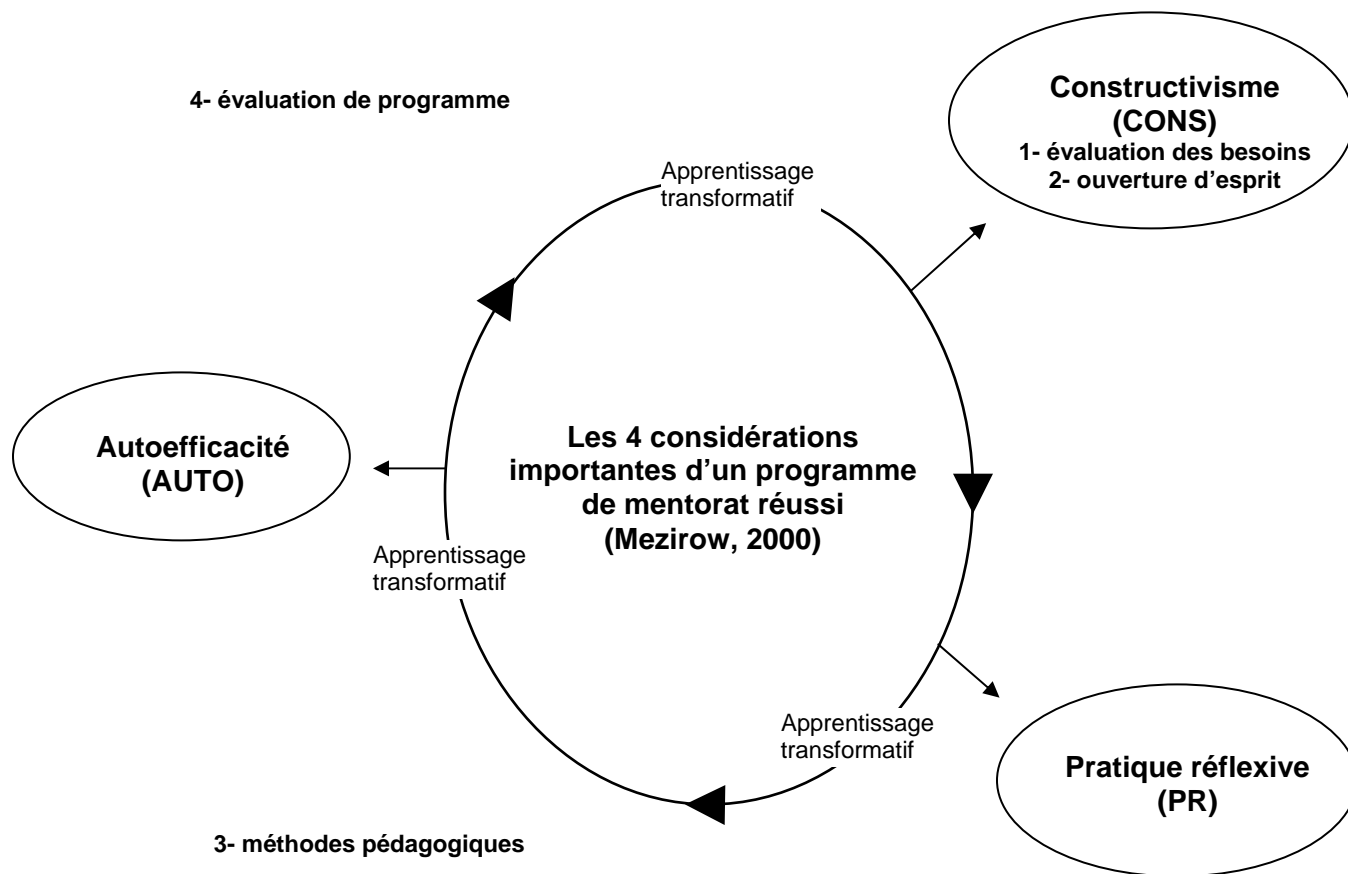


Figure 3. *Les quatre considérations importantes dans la mise en œuvre d'un programme de mentorat réussi (Mezirow, 2000)*

---

La théorie de l'apprentissage transformatif permet aux adultes en apprentissage de voir à ce que leurs besoins soient comblés. Peu importe le groupe ethnique auquel ils appartiennent ou leur culture d'appartenance, cette théorie donne l'occasion à l'adulte apprenant de s'actualiser, tant sur le plan personnel que professionnel. Au niveau du constructivisme, cette théorie accorde un temps privilégié pour tenir compte des expériences antérieures de l'adulte ainsi que de ses expériences changeantes. Elle permet également un temps de recul pour qu'une réflexion sur l'apprentissage ait lieu, d'où peut découler un ajustement au niveau des besoins qui se font voir. Pour ce qui est de l'autoefficacité, l'enseignant jouit d'une confiance au travail s'il a perçu avoir été outillé non seulement pour relever les défis de l'enseignement mais aussi, pour mieux comprendre l'enseignement en contexte minoritaire franco-ontarien.

## IV. SYNTHÈSE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La recension des écrits fait émerger des conclusions percutantes sur la thématique du mentorat des enseignants débutants. Elle souligne les limites de la littérature ainsi que le besoin d'une étude approfondie dans ce domaine pour en dégager une meilleure compréhension de l'expérience des enseignants débutants en ce qui a trait au mentorat dans un contexte scolaire francophone minoritaire. Les questions de recherche découlent également de la recension des écrits et s'inspirent aussi du cadre conceptuel et de la problématique de cette étude.

### 4.1 Synthèse

Les conclusions de chaque section de la recension permettent des précisions préliminaires au sujet de l'importance du mentorat des enseignants. D'une part, relativement aux facteurs d'attrition, plusieurs auteurs rapportent que les facteurs les plus fréquents sont : le manque de soutien administratif (Adams, 2003; Fantilli, 2009; Kissel, 2009; Montgomery & Rupp, 2005; Wutke, 2004); les conditions salariales inadéquates (Guarino, 2006; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005); et le sentiment d'autoefficacité faible (Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005; Weiss, 1999).

Toutes les études qui mentionnent l'importance du soutien administratif, au moyen soit de programmes d'insertion professionnelle, de mentorat ou de perfectionnement professionnel formels efficaces, signalent qu'il revient à la direction d'école d'instaurer les stratégies de soutien variées et que la conception de tels programmes ainsi que leur mise en œuvre et leur survie incombent à la direction d'école (Diaz, 2004). D'autre part, les facteurs de rétention des enseignants débutants sont :

- 1) le soutien administratif adéquat (Bartell, 2005; Curtis, 2005; Dop, 2006; Hargens, 2005; Hedrick, 2005; Kissel, 2009; Kris, 2004; Lee, 2005);
- 2) les programmes de soutien formels adéquats (p. ex., d'insertion professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel) (Bartell, 2005; Curtis, 2005;

- Education and Training Inspectorate, 2007; Fantilli, 2009; Galambos, 2006; Gérin-Lajoie, 2004; Hargens, 2005; Kimbrel, 2005; Kissel, 2009; Lee, 2005; Peltier-Glaze, 2005);
- 3) le sentiment d'autoefficacité (Curtis, 2005; Lee, 2005; Papin, 2005); et
  - 4) les conditions salariales adéquates (Bartell, 2005; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005).

Toutefois, tel que nous l'avons vu précédemment, des divergences d'opinions ressortent de la recension des écrits quant aux facteurs de rétention, notamment pour Connors-Krikorian (2005), Powell (2004) et Sifuentes (2005), d'où la pertinence d'investiguer davantage l'expérience du mentorat des enseignants débutants. La grande majorité des chercheurs qui traitent de l'insertion professionnelle, du mentorat ou du perfectionnement professionnel s'entendent pour affirmer que, du point de vue des enseignants débutants ou chevronnés, le mentorat efficace représente la clé de la rétention dans la profession (Anderson, 2010; Connors-Krikorian, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 1997a; Fantilli, 2009; Harris, 2009; Marty, 2005; Ponder, 2006); or, d'autres auteurs, tel Scott (2004), affirment le contraire. Les parties engagées dans de tels programmes de soutien, notamment les enseignants débutants, les enseignants chevronnés et les directions d'école, ne sont pas toujours du même avis au chapitre de leurs composantes et de leur bien-fondé. Par exemple, il existe un écart entre les perceptions des participants à ces programmes, sur le plan soit de leur pertinence, des éléments et des activités qui les composent ou de l'importance du rôle de la direction d'école dans leur mise en vigueur. Cela rend difficile la tâche d'assurer la survie et l'efficacité de tels programmes de soutien. Conséquemment, l'expérience du mentorat des enseignants débutants mérite un approfondissement.

Les limites des études sur le mentorat des enseignants débutants sur les plans théorique et méthodologique justifient également un approfondissement. Dans les études sur la rétention des enseignants débutants, soit les définitions des concepts clés ne sont pas appuyées de références, soit les concepts clés ne s'y trouvent pas définis du tout. Tel est le cas pour la grande majorité des études qui traitent de près ou de loin du rôle du

mentorat dans la rétention des enseignants débutants. Les concepts clés, tels l'attrition, la rétention, le mentorat, l'insertion professionnelle et le perfectionnement professionnel, ne sont pas définis ou soutenus par des références. Aussi, les concepts clés sont parfois perçus différemment par les participants des études en question, rendant difficile la tâche de présenter des résultats comparables. Les études qui s'intéressent à l'insertion professionnelle et au perfectionnement professionnel traitent du programme de mentorat et utilisent souvent les concepts de l'insertion professionnelle, du perfectionnement professionnel et du mentorat de façon interchangeable et comme synonymes (Cohen, 2005; Connors-Krikorian, 2005; Weidhofer, 2005).

Sur le plan de la théorie proprement dite, les chercheurs n'utilisent pas tous un cadre théorique comme fondement de leurs études respectives (McKee, 2003); certaines recherches font référence à quelques théories, mais n'en privilégient pas une seule (Harris, 2009; Paynter, 2004; Scott, 2004), et d'autres encore en proposent une, en raison du manque dans la littérature (Carpenter, 2006; Duchesne, 2010; Stevens, 2006). Une étude sur le mentorat des enseignants débutants, bien ancrée sur des fondements théoriques, est donc nécessaire et utile pour combler les lacunes sur le plan des connaissances scientifiques (Mukamurera, 1998).

Sur le plan méthodologique, la plupart des chercheurs qui s'intéressent au mentorat des enseignants débutants utilisent soit une approche qualitative ou quantitative; très peu d'entre eux choisissent l'approche mixte. Tel que nous l'avons vu précédemment, cette étude est menée selon l'approche mixte en recherche. L'intention d'utiliser une approche mixte pour cette étude était principalement d'atteindre la rigueur scientifique avec un certain consensus et une certaine constance à l'intérieur des données recueillies (Harris & Brown, 2010). La présente étude a donc recueilli des données qualitatives et quantitatives visant à mieux saisir l'expérience du mentorat des enseignants par ce qu'ils relateraient sur un sujet qui les anime au regard de leur mieux-être dans cette carrière.

En général, les études recensées qui s'intéressent au mentorat des enseignants débutants signalent, tel que nous l'avons réitéré, le besoin urgent de contribuer à l'avancement des

connaissances dans ce domaine dans l'espoir d'obtenir une meilleure compréhension des programmes de mentorat des enseignants et dans le but d'atteindre une meilleure rétention des enseignants débutants. Peu d'études canadiennes ont été réalisées à ce sujet et encore moins paraissent en français (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006). Il appert qu'aucune étude ne traite de l'expérience du mentorat des enseignants débutants en Ontario depuis l'instauration de la *Loi sur l'éducation 2006* et de la mise en vigueur obligatoire du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009*, encore moins en milieu scolaire minoritaire francophone.

Étant donné que les enseignants débutants affirment apprécier l'encadrement que fournit le mentorat des enseignants mais que plusieurs d'entre eux continuent à quitter en grand nombre (Adams, 2003; Lakin-Dainow, 2003), la présente étude descriptive, réalisée en français, tente d'approfondir l'expérience du mentorat des enseignants débutants. Cette étude permettra de contourner les limites de l'utilisation des concepts clés de façon interchangeable et présentera des approfondissements sur l'expérience du mentorat des enseignants débutants. Elle guidera les politiques en matière de mentorat des enseignants, faisant songer à la nécessité de consacrer le plus de financement possible pour ces programmes de soutien indispensables (Perry, 2005; Weidhofer, 2005).

Bref, l'intérêt que cette recherche porte sur le mentorat des enseignants débutants est d'actualité, comme le témoignent les écrits recensés pour la présente recherche, précisément la *Loi sur l'éducation 2006* mise en vigueur par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, la vaste enquête entreprise par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (McIntyre, 2005) et la loi *No Child Left Behind* instaurée en 2003 aux États-Unis. Il n'en reste pas moins que, tel que l'ont signalé plusieurs chercheurs, les recherches et les expériences qui traitent du mentorat des enseignants débutants sont encore trop peu nombreuses. Sachant que de 30 à 50 % des enseignants débutants quittent la profession avant cinq années d'expérience et que la rétention des enseignants débutants dépend largement de l'appui que ces derniers reçoivent, par l'intermédiaire soit des programmes d'insertion professionnelle, de mentorat ou de perfectionnement

professionnel, il semble important d'effectuer une recherche sur l'expérience des enseignants débutants en contexte scolaire francophone minoritaire en vue de dégager une meilleure compréhension de ces programmes de soutien.

#### **4.2 Questions de recherche**

Conséquemment, à la lueur des renseignements fournis par la problématique, de la recension des écrits et du cadre conceptuel découlent la question principale de recherche et les sous-questions de recherche suivantes.

Question principale :

Comment l'enseignant débutant perçoit-il l'expérience du mentorat dans son école?

Sous-questions :

1. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant aux facteurs qui le poussent à l'attrition?
2. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant aux facteurs qui l'incitent à rester dans la profession?
3. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle du constructivisme dans une relation mentorale?
4. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle de la pratique réflexive dans une relation mentorale?
5. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle de l'autoefficacité dans une relation mentorale?
6. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant sur ce qui constitue un bon mentor?

## V. MÉTHODOLOGIE

La recension des écrits et le cadre conceptuel rapportent l'intérêt des chercheurs pour le mentorat des enseignants. Toutefois, plusieurs chercheurs qui s'intéressent à cette thématique notent, parmi leurs recommandations, l'importance d'explorer davantage ce sujet, surtout en raison de certains résultats non concluants ou à cause de limites sur les plans théorique et méthodologique. La revue de la documentation révèle aussi : que la rétention des enseignants est plus grande s'il existe un programme de mentorat pour les enseignants; et que l'appui continu aux enseignants, rendu possible grâce aux programmes d'insertion professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel, réitère le besoin fondamental des enseignants de pouvoir compter sur le mentorat dans leur intention de rester dans la profession. La méthodologie présentée ci-dessous explique les modalités opératoires de cette recherche en réponse à ces limites ou à ces besoins.

### 5.1 Le type d'étude

La présente étude s'intéresse au mentorat dans l'expérience vécue par les enseignants débutants. Elle cherche à mieux la comprendre et à mieux en saisir les différentes manifestations en analysant les perceptions de ces derniers.

Cette étude adopte le type de recherche mixte (Harris & Brown, 2010; Pinard, Potvin & Rousseau, 2004). Elle comporte trois étapes selon deux composantes, soit quantitative et qualitative. D'une part, la collecte des données quantitatives se fait par l'administration d'un questionnaire aux enseignants débutants intéressés à prendre part à cette étude. D'autre part, la collecte des données qualitatives se fait en deux temps, soit en conduisant des entrevues semi-structurées avec les répondants qui manifestent leur intérêt à prendre part à la seconde phase de la recherche. Une analyse documentaire des écrits pédagogiques du conseil scolaire pertinents sur le dossier du mentorat a aussi lieu dans le cadre de la composante qualitative de cette étude. Le type de recherche mixte est choisi pour cette étude dans l'intention d'atteindre la rigueur scientifique, grâce à un certain

consensus et à une certaine constance à l'intérieur des données recueillies que fournit ce type de recherche (Harris & Brown, 2010). L'approche mixte a pour objectif d'atteindre la rigueur scientifique. Un certain consensus et une certaine constance à l'intérieur des données recueillies en faciliteront l'atteinte. En effet, dans le cadre de cette recherche, une attention soignée a été portée pour limiter les faiblesses de l'approche mixte et viser une rigueur scientifique élevée.

Comme méthode de recherche, des raisons d'ordres conceptuel et pratique appuient le choix d'une telle procédure. Sur le plan conceptuel, les questions de recherche ont été élaborées principalement d'après l'expérience de la chercheuse dans sa pratique de l'enseignement ainsi que la recension des écrits et du cadre théorique. Les concepts clés de la recherche, soit le constructivisme, la pratique réflexive et l'autoefficacité, guident la procédure et servent à orienter la recherche.

## **5.2 Le contexte de l'étude**

En plus des difficultés rencontrées par les enseignants qui font leur insertion dans la profession de l'enseignement, ceux qui travaillent dans les milieux éloignés des grands centres, Toronto et Ottawa par exemple, vivent des défis bien particuliers (Lamoureux & Labrie, 2003). Entre autres, certains élèves qui fréquentent l'école en milieu scolaire francophone minoritaire proviennent de communautés et de foyers dans lesquels ils parlent principalement l'anglais. Les conseils scolaires éloignés des grands centres desservent un territoire immense, et il arrive souvent que les enseignants et leurs mentors vivent dans des endroits qui les séparent par plusieurs kilomètres de distance (Gilbert et al., 2004). De plus, plusieurs élèves parlent l'anglais de façon journalière et participent plutôt à la culture populaire anglophone que francophone (Gérin-Lajoie, 2004). Des initiatives ministérielles récentes depuis 2003 ont mis l'accent sur la numératie et la littératie, et les leaders scolaires sentent beaucoup de pression pour montrer des résultats améliorés du rendement scolaire. D'autres défis proviennent du fait que le ministère de l'Éducation de l'Ontario propose le développement des communautés d'apprentissage professionnelles au sein des équipes-écoles et qu'une des initiatives qui l'accompagnent

est le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) depuis la *Loi sur l'éducation* révisée en 2006. Tous ces défis qui accompagnent l'enseignement ne doivent pas faire perdre de vue le fait que, en plus de tout cela, les élèves en contexte scolaire minoritaire francophone continuent pour la plupart à parler anglais (Gérin-Lajoie, 2004). Que la préservation de la langue française se trouve à risque dans un tel contexte accable davantage les enseignants qui y travaillent. Plusieurs d'entre eux ressentent qu'ils ne sont pas suffisamment outillés pour répondre aux besoins d'une clientèle dite francophone et qu'ils manquent à leur mission de préserver la culture francophone (Gérin-Lajoie, 2004; Thompson, 2008).

Le conseil scolaire en milieu minoritaire francophone au sein duquel s'est déroulée la présente recherche semble à l'avant-garde dans le domaine du mentorat. Un programme de mentorat y a vu ses débuts en 2002. L'objectif principal d'un tel programme est d'« assurer une plus grande continuité et stabilité chez le personnel enseignant, et ce, tout en favorisant l'amélioration des apprentissages des élèves » (*Programme de mentorat du conseil scolaire de cette recherche*, Section « Raison d'être du programme de mentorat », 2002). Une équipe formée de cinq enseignantes et enseignants des paliers élémentaire et secondaire, de trois directions d'école, de deux conseillères pédagogiques et d'un surintendant de l'éducation a reçu le mandat d'étudier des ouvrages de référence, dont *Projet mentorat* préparé par le conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique en 2001, les écrits de Fullan, *Mentors for New Teachers* préparé par le *Thames Valley District School Board*, les initiatives du projet FARE – Formation des enseignants pour la réussite des élèves, les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario et les programmes-cadres, de faire la conception d'un programme de mentorat et de rédiger l'ébauche du document de travail. Suivant cette étape, l'équipe a dû soumettre son travail à l'équipe de gestion du conseil scolaire en question, aux dirigeants de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) et aux conseillers scolaires pour obtenir leur approbation.

En juin 2004, le document de travail intitulé *Programme de mentorat* de l'équipe du conseil scolaire a vu le jour et le programme a été mis en œuvre durant l'année scolaire

2004-2005. Depuis ce temps, des volets au programme de mentorat tels que *J'aime enseigner!* ont été créés et offrent aux enseignants débutants un accompagnement intensif dans leur planification et leur gestion de classe. Depuis la nouvelle *Loi sur l'éducation 2006*, précisément en ce qui concerne le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009*, le conseil scolaire de cette recherche a la tâche de réviser le document de travail pour la mise en œuvre de son programme de mentorat original. L'impact de cette initiative s'avère déjà très positif en ce qui concerne la rétention du personnel enseignant, et ce, pour toutes les personnes concernées, soit les enseignants débutants, les mentors et les directions d'école.

### **5.3 Les participants**

Des enseignants débutants francophones ont été choisis comme clientèle cible parce qu'ils participent à un programme de mentorat. La recherche a été menée dans les régions au nord de l'Ontario où les francophones s'y trouvent minoritaires. Sur 102 enseignants débutants du conseil scolaire, 46 ont répondu au questionnaire. Ces derniers possédaient de une à cinq années d'expérience. Étant donné que la confidentialité et l'anonymat ont été respectés, il n'était pas possible de connaître le nombre d'écoles ayant pris part à cette étude. D'après leurs réponses sur le questionnaire préparé par la chercheuse, les enseignants débutants volontaires ont répondu à des questions portant sur leur expérience de mentorat dans leur école. L'intention d'un tel choix de participants est d'obtenir des données les plus riches qui soient pour l'analyse et l'interprétation des données. Cinq enseignants débutants volontaires ont pris part à l'entrevue. Tous les participants devaient posséder de une à cinq années d'expérience, puisque la recherche montre que de 30 à 50 % des enseignants quittent l'enseignement avant cinq années d'expérience (Hargreaves & Fullan, 2000; Williams, 2001). Cette clientèle de participants rejoint également directement la problématique et a conséquemment fourni les éclaircissements nécessaires pour l'avancement des connaissances dans le domaine du mentorat des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire.

## 5.4 Les instruments

Le mentorat des enseignants débutants a été étudié à l'aide de l'analyse d'un questionnaire, de l'entrevue individuelle semi-structurée et de l'analyse documentaire. Premièrement, un questionnaire (Annexe C) a été conçu par la chercheuse. Le questionnaire s'est inspiré d'instruments de thèses répertoriées dans la littérature (Connors-Krikorian, 2005; Fantilli, 2009; Handley, 2005; Hope, 2001; Magill, 2002; Maples, 2005; Scott, 2005) ainsi que des concepts théoriques de cette étude. Le questionnaire a été validé par des experts dans le domaine du mentorat, soit par trois conseillers pédagogiques, deux coordonnateurs pédagogiques et deux directeurs d'école. Ces derniers sont considérés comme des experts dans le domaine, étant donné que les conseillers pédagogiques assument le rôle de mentors dans leurs fonctions, que les coordonnateurs pédagogiques ont assumé ce rôle avant d'être promus à la coordination et qu'ils gèrent des équipes de conseillers pédagogiques qui sont mentors. Les directeurs d'école, quant à eux, sont ceux qui mettent en œuvre le programme de mentorat dans leur école. Ces personnes ont pu offrir une rétroaction utile à la chercheuse grâce à leur expérience dans un programme de mentorat pour enseignants débutants et, aussi, grâce à leur expérience dans un programme d'accompagnement pour enseignants avec des années d'expérience variées. Grâce à leurs commentaires utiles, elle a pu peaufiner certaines questions, ajouter des questions et en supprimer quelques-unes. Aussi, le questionnaire a été validé par un échantillon d'enseignants débutants qui ont pris part à un programme de mentorat. La chercheuse a demandé la permission d'une direction des services pédagogiques d'un autre conseil scolaire que celui de la présente étude d'administrer le questionnaire à trois enseignants débutants volontaires. Cette personne lui a fourni les coordonnées de ces enseignants qui ont gracieusement accepté d'y répondre et de lui fournir des commentaires. Les résultats du questionnaire ont permis de faire des ajustements aux questions d'entrevue et ont été approfondis par des enseignants débutants volontaires qui ont fourni, par leurs réponses, une contribution potentiellement importante à l'étude du mentorat des enseignants débutants.

Deuxièmement, le schéma de l'entrevue individuelle semi-structurée (Annexe E) comprend une question ouverte et des questions plus structurées, élaborées en fonction des questions et de l'objectif de la recherche, et qui ont porté sur l'expérience de mentorat des participants. Chaque participant a reçu les questions par écrit une dizaine de minutes avant l'entrevue pour réfléchir sur le sujet. L'objectif de cette entrevue était de recueillir le plus de données possible. Il a aussi fallu poser des sous-questions supplémentaires dans l'éventualité où le participant ne fournissait pas suffisamment de renseignements (Stake, 1995) ainsi que pour obtenir certaines clarifications sur les données obtenues grâce aux questionnaires. Suivant un certain ordre, les questions ont généré des questionnements plus généraux, de type descriptif, et ont été suivies de questions de clarification, posées en prolongement aux questions de description du mentorat. Les questions plus personnelles ont été posées vers le milieu de l'entrevue, au moment où la confiance entre la chercheuse et le participant a été établie (Merriam, 1998; Stake, 1995). Sur le plan du contenu, les questions ont été rédigées judicieusement non seulement pour faire référence aux concepts clés de la recherche, mais aussi pour traiter directement de ses concepts théoriques. Les questions d'entrevue ont également dégagé des renseignements prédominants qui ont émergé de la recension des écrits et de la problématique.

Troisièmement, la documentation pédagogique a été étudiée en profondeur en examinant, en plus des thèmes émergents, le déroulement du programme de mentorat et son évaluation. En plus du *Programme de mentorat*, la documentation pédagogique utilisée pour cette étude comprend les activités de perfectionnement professionnel offertes et/ou mise en œuvre par le conseil scolaire ainsi que le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009*. La documentation pédagogique a aussi été analysée à la lumière des éléments de la recension des écrits et du cadre conceptuel.

## **5.5 La procédure**

Une première lettre (Annexe A) a été envoyée au conseil scolaire pour obtenir l'approbation de conduire la recherche, d'administrer le questionnaire dans les écoles et

d'y mener les entrevues. Une seconde lettre (Annexe B) a été envoyée aux directions d'école du conseil scolaire pour leur demander de bien vouloir déposer le questionnaire dans le pigeonier des enseignants débutants. Un questionnaire (Annexe C) a été remis aux enseignants débutants volontaires qui ont pris part à un programme de mentorat dans leur école. Les enseignants qui ont pris part aux entrevues ont rempli un formulaire de consentement (Annexe D) avant de répondre aux questions d'entrevue (Annexe E).

Le lieu et le moment des entrevues ont été fixés en collaboration avec les participants. Un premier contact s'est fait par courriel pour confirmer la participation à la recherche. Cette communication s'est faite seulement avec les personnes sélectionnées d'après les critères susmentionnés. Un compte rendu des renseignements fournis par les participants lors des entrevues semi-structurées leur a été envoyé par courriel dans les meilleurs délais suivant les entrevues pour leur validation : les participants ont eu l'occasion d'apporter des précisions, au besoin (Stake, 1995).

## **5.6 Plan de l'analyse des données**

L'interprétation et l'analyse des données ont été effectuées en quatre étapes :

- 1) la description;
- 2) les catégories;
- 3) les *patterns* et
- 4) les affirmations (Creswell, 1998; Karsenti & Savoie-Zajc, 2000; Stake, 1995).

Des catégories ont émergé du questionnaire et des codes ont été utilisés pour les représenter. Ces codes ont pris la forme de thèmes qui correspondaient à chaque concept clé de la recherche ainsi qu'aux questions de recherche.

Les catégories émergeant du questionnaire et des entrevues semi-structurées ont contribué à valider davantage le bien-fondé des concepts clés sous-jacents de la recherche, car elles en traitaient toutes directement ou indirectement. Les mêmes codes utilisés pour représenter les thèmes du questionnaire et des entrevues ont été inscrits dans

la marge des documents pédagogiques pour désigner les extraits qui correspondaient à chaque concept clé de la recherche ainsi qu'aux éléments principaux des questions de recherche, de la recension des écrits, de la problématique et du cadre conceptuel. La chercheuse a aussi surligné les passages qui faisaient allusion à d'autres thèmes émergents, connexes au mentorat des enseignants débutants.

L'étape de l'interprétation des données de la documentation pédagogique s'est faite en examinant les renseignements liés au mentorat des enseignants, mais aussi en s'inspirant de la recension des écrits, du cadre conceptuel, de la question de recherche et de la problématique. L'interprétation des données a fait émerger des renseignements qui ont permis d'en dégager le sens, puis de les assembler de façon plus compréhensible. L'objectif de la recherche, l'orientation choisie, les connaissances antérieures de la chercheuse ainsi que les concepts traités par les participants ont facilité cette tâche. Enfin, un texte a été rédigé en rendant compte de l'ensemble de la recherche et respectant un processus rigoureux pour en assurer la qualité (Stake, 1995; Van der Maren, 1999). La documentation pédagogique a été étudiée en profondeur en examinant, en plus des thèmes émergents, le déroulement du programme de mentorat et son évaluation. Elle a aussi été analysée à la lumière des éléments de la recension des écrits et du cadre conceptuel. Ces renseignements qualitatifs supplémentaires sont venus appuyer ou fournir des renseignements supplémentaires sur les données quantitatives du questionnaire et les données qualitatives des entrevues semi-structurées.

Avant même de suivre ces étapes, le questionnaire, les questions d'entrevue et la grille d'analyse pour l'analyse documentaire ont été revus et ajustés, au besoin, à la lueur des réponses des enseignants débutants volontaires qui ont répondu au questionnaire. Il a été de mise de décrire de façon détaillée des aspects contextuels propres au mentorat des enseignants débutants : les participants, les événements ainsi que le lieu ont été mis en vedette (Merriam, 1998; Stake, 1995).

D'abord, en ce qui concerne le questionnaire, les 102 enseignants débutants du conseil scolaire de cette étude ont reçu dans leur pigeonier respectif les questionnaires sur le

mentorat que les directions d'école ont bien voulu distribuer. Il y a eu un rappel après avoir accordé aux enseignants débutants un sursis de trois semaines suivant l'envoi des questionnaires, ce qui a permis de recevoir quelques questionnaires supplémentaires. Des 102 enseignants, 46 % ( $N = 47$ ) ont répondu au questionnaire. Les sections suivantes présentent les résultats des analyses et se terminent par l'interprétation des principaux résultats.

Nous nous sommes basés sur l'Échelle Likert, 4 signifiant « d'accord », 3 signifiant « plus ou moins d'accord », 2 signifiant « plus ou moins en désaccord » et 1 signifiant « désaccord ». La moyenne a été calculée d'après les données et le pourcentage, en additionnant les groupes « désaccord » et « plus ou moins en désaccord », et les groupes « plus ou moins d'accord » et « d'accord ».

Les questionnaires ont présenté les données de 47 participants qui ont montré leur intérêt à prendre part à la première phase de cette recherche. Les résultats, présentés selon cinq volets, sont en accord avec le cadre conceptuel : 1) les facteurs de stress; 2) les facteurs de rétention et de satisfaction; 3) la relation mentorale; 4) la pratique réflexive; et 5) l'autoefficacité. Ces cinq volets avaient comme toile de fond l'expérience du mentorat des participants et leur perception de ce qui constitue un bon mentor. Des analyses descriptives ont émergé des données des questionnaires. Une synthèse des données des questionnaires a permis de préciser le rôle du constructivisme, de la pratique réflexive et de l'autoefficacité dans une relation mentorale.

Ensuite, les entrevues semi-structurées ont fourni des données brutes transcrites textuellement pour respecter la pensée et la syntaxe des participants. Chaque entrevue transcrite a été retournée au participant pour obtenir son approbation. Les entrevues ont duré environ deux heures chacune, selon le rythme auquel elles se déroulaient et la densité des renseignements fournis par le participant. Elles ont traité de l'expérience de mentorat de chaque participant. Puis, inspirées des données, voire des transcriptions qui ont été lues plusieurs fois pour bien s'approprier les paroles des participants, des

catégories ont émergé pour l'analyse des données ainsi que tout autre thème ressortant de l'analyse (Van der Maren, 1999) se rapportant au mentorat des enseignants débutants.

Les catégories émergentes ont contribué à valider davantage le bien-fondé des concepts clés sous-jacents de la recherche, car elles en traitaient toutes directement. Des codes ont été créés pour représenter les thèmes et ceux-ci ont été inscrits dans la marge pour désigner les extraits textuels qui correspondaient à chaque concept clé de la recherche ainsi qu'aux éléments principaux des questions de recherche, de la recension des écrits et de la problématique. La chercheuse a aussi surligné les passages qui faisaient allusion à d'autres thèmes émergents, connexes au mentorat des enseignants. L'interprétation des données s'est faite en examinant les renseignements pertinents, mais aussi en s'inspirant de la recension des écrits, du cadre conceptuel, de la question de recherche et de la problématique. L'interprétation des données a fait émerger d'autres données qui ont permis d'en dégager le sens, puis de les assembler de façon plus compréhensible, permettant également de présenter le cadre théorique de façon visuelle. L'objectif de la recherche, l'orientation choisie, les connaissances antérieures de la chercheuse ainsi que les concepts traités par les participants ont facilité cette tâche. Enfin, des affirmations ont été présentées sous forme narrative, rendant compte de l'ensemble de la recherche et respectant un processus rigoureux pour assurer la qualité de la recherche (Stake, 1995; Van der Maren, 1999).

### **5.7 Les qualités scientifiques de l'étude**

Le critère de rigueur scientifique qu'a respecté cette étude est celui de la validité, assurée par quatre sources :

- 1) la triangulation;
- 2) la révision par les participants de la recherche;
- 3) la révision des résultats par les pairs; et
- 4) l'échantillonnage adéquat (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000; Stake, 1995).

La triangulation s'est faite à l'aide de quatre stratégies. Dans la première stratégie, un texte descriptif a été présenté. Si un autre chercheur avait mené la même étude avec les mêmes participants, il aurait accumulé sensiblement les mêmes données brutes. La deuxième stratégie se nomme la triangulation de la chercheuse. Cette dernière a demandé à un collègue de lire les données et de discuter d'autres interprétations. Cela a été réalisé en soumettant les données écrites à un collègue afin qu'il les révise, en lui demandant un rapport écrit et en fixant par la suite une rencontre avec lui pour en discuter plus longuement. La troisième stratégie est celle de la triangulation de théories. Il s'agissait de choisir des pairs pour examiner les points théoriques. Le même processus suivi pour celui de la triangulation de la chercheuse a eu lieu, c'est-à-dire que la chercheuse a obtenu une rétroaction sur les points théoriques de la recherche de la part d'un pair et une discussion en a suivi dans le but de clarifier certaines sections. Enfin, la quatrième stratégie est celle de la triangulation méthodologique : la chercheuse a approché les pairs pour confirmer la pertinence des stratégies de collecte de données telles que le questionnaire, l'entrevue semi-structurée et l'analyse documentaire ainsi que leurs contenus respectifs (Huberman & Miles, 1993; Stake, 1995; Van der Maren, 1999). La validité s'est aussi faite par la révision des participants à la recherche. Ils sont ceux que l'on a étudiés, mais aussi ceux qui ont fourni des observations et des interprétations critiques à l'aide de suggestions (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 1995; Van der Maren, 1999). Une autre méthode de validation est la révision des résultats par les pairs. Un peu comme les participants à la recherche, les pairs ont fourni à la chercheuse des observations et des interprétations critiques mais, cette fois, au moment de la présentation des résultats (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 1995). Une dernière façon d'assurer la validité se fait à l'aide de l'échantillonnage adéquat. Les participants ont été choisis judicieusement dans le but d'obtenir suffisamment de données riches pour que l'échantillon s'avère représentatif de l'expérience des participants de l'étude (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 1995). Bref, le critère de rigueur scientifique de cette étude qu'est la validité, avec ses quatre composantes de la triangulation, la révision par les participants, la révision des résultats et l'échantillonnage adéquat, avait le mandat de persuader le lecteur que les résultats de la recherche étaient dignes de mention.

## VI. L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

En plus d'administrer un questionnaire aux enseignants débutants volontaires sur leur expérience de mentorat dans leurs écoles respectives et de diriger des entrevues individuelles semi-structurées avec ceux qui étaient intéressés à prendre part à la seconde phase de la recherche, un troisième instrument a été utilisé pour la collecte des données : la documentation pédagogique pertinente sur le programme de mentorat du conseil scolaire, soit le contenu du programme de mentorat, les activités pédagogiques qui y sont liées et le rapport du PIPNPE pour l'année scolaire 2008-2009. La surintendante de l'éducation qui gère le dossier du mentorat au conseil scolaire a remis à la chercheuse cette documentation afin qu'elle la révise dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre sur l'analyse documentaire est important pour situer le contexte de l'étude et pour permettre de mieux discuter les résultats.

Les catégories émergentes du questionnaire et des entrevues semi-structurées ont contribué à valider davantage le bien-fondé des concepts clés sous-jacents du cadre théorique de la recherche, car elles en traitaient toutes directement ou indirectement. Les mêmes codes utilisés pour représenter les thèmes du questionnaire et des entrevues ont été inscrits dans la marge des documents pédagogiques pour désigner les extraits qui correspondaient à chaque concept clé de la recherche ainsi qu'aux éléments principaux des questions de recherche, de la recension des écrits et de la problématique. La chercheuse a aussi surligné les passages qui faisaient allusion à d'autres thèmes émergents, connexes au mentorat des enseignants débutants.

L'étape de l'interprétation des données de la documentation pédagogique s'est faite en examinant les renseignements liés au mentorat des enseignants débutants mais, aussi, en s'inspirant de la recension des écrits, du cadre conceptuel, de la question de recherche et de la problématique. L'interprétation des données a fait émerger des renseignements qui ont permis d'en dégager le sens, puis de les assembler de façon plus compréhensible. L'objectif de la recherche, l'orientation choisie, les connaissances antérieures de la chercheuse ainsi que les concepts traités par les participants ont facilité cette tâche. Enfin,

la présente recherche tient compte de l'ensemble de la recherche et respectant un processus rigoureux pour en assurer la qualité (Stake, 1995; Van der Maren, 1999). Les documents pédagogiques du conseil scolaire utilisés pour cette analyse sont les suivants : 1) *Programme de mentorat* du conseil scolaire; 2) Activités de perfectionnement professionnel; et 3) *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009*.

Comme les entrevues semi-structurées et le questionnaire, les documents pédagogiques du conseil scolaire sont présentés selon les trois concepts clés à la base de cette recherche : le constructivisme; la pratique réflexive; et l'autoefficacité. Ces trois concepts clés ont comme toile de fond l'expérience du mentorat des participants et leur perception de ce qui constitue un bon mentor. Dans un premier temps, la synthèse des documents pédagogiques permet de mettre en lumière ces trois concepts théoriques comme fondements conceptuels de la présente recherche. Elle fournit l'occasion de réfléchir aux forces de ces documents pédagogiques pertinents pour le dossier mentorat des enseignants débutants dans un contexte théorique ainsi que d'en signaler les points à améliorer. Dans un deuxième temps, cette synthèse permet une discussion sur les thèmes émergents, connexes au mentorat des enseignants débutants.

Ayant comme toile de fond ce qui constitue un bon mentor ainsi que l'expérience mentorale des participants, cette section tente aussi de voir si l'étude appuie les recherches empiriques dans le domaine du mentorat et si l'on peut trouver l'évidence des concepts clés à la base de cette étude.

## **6.1 Le constructivisme**

### **6.1.1 Le *Programme de mentorat* du conseil scolaire et le constructivisme**

Le *Programme de mentorat* du conseil scolaire respecte les principes sous-jacents du concept du constructivisme. Il mise sur l'importance d'un engagement mutuel de la part du mentor et de l'enseignant débutant envers une redevabilité et un apprentissage

réciroques. Un des cinq objectifs visés par le programme de mentorat du conseil scolaire fait allusion au constructivisme : « Offrir au personnel enseignant une occasion idéale d'enrichissement mutuel, tant pour le mentor que pour le collègue » (*Programme de mentorat du conseil scolaire*, 2002, p. 2). Le *Programme de mentorat* du conseil scolaire fait donc référence au concept du constructivisme qui occupe donc un rôle important dans la relation mentorale.

Selon le *Programme de mentorat* du conseil scolaire, l'enseignant débutant doit être très bien encadré pour vivre une expérience mentorale enrichissante. Le programme de mentorat comprend les éléments suivants :

- 1) la coordination du programme de mentorat;
- 2) les modalités du programme de mentorat et les étapes du processus de jumelage enseignant débutant-mentor;
- 3) la formation à l'intention enseignants débutants et des mentors, et la formation conjointe enseignants débutants et des mentors;
- 4) le rôle de la direction d'école;
- 5) le rôle du mentor; et
- 6) l'évaluation du programme de mentorat.

#### *1) La coordination du programme de mentorat*

Il incombe à la surintendance de l'éducation qui gère le dossier du mentorat au niveau du conseil scolaire d'assurer la coordination du programme de mentorat. Elle s'occupe de la planification en faisant la promotion du programme de mentorat, en présentant les modalités du jumelage entre le mentor et l'enseignant débutant, en coordonnant les séances de formation à l'intention des mentors et des enseignants débutants, en faisant les demandes d'approbation des cours auprès de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et en préparant des trousseaux à l'intention des mentors et des enseignants débutants. Elle s'occupe aussi de la promotion du programme de mentorat en présentant à la direction de l'éducation du conseil scolaire les personnes engagées dans ce dossier au cours d'une réunion générale. Par exemple, elle fait la promotion du programme au

personnel enseignant au moyen d'une note de service, d'une affiche, d'une brochure ou d'une journée d'orientation. C'est à la surintendance que reviennent également les tâches de gérer les inscriptions, le jumelage, la formation des mentors et la remise de trousse à l'intention des mentors et des enseignants débutants. Enfin, la surintendance du dossier mentorat assure l'appui continu au programme, l'envoi de ressources pertinentes, la gestion des données nécessaires pour la reconnaissance de crédits auprès de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEO) pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) ainsi que l'évaluation du programme.

Selon le rapport inédit produit par une équipe de l'Université d'Ottawa sur l'évaluation du PIPNPE dans les trois dernières années, les conseils scolaires de la province sont appelés à assurer une formation pour les mentors concernant les possibilités de leur rôle dans le rapport mentorat. Les mentors sont encouragés à observer les mentorés dans leur salle de classe dans l'intention de lancer et d'encadrer des conversations professionnelles où est utilisé un langage pédagogique commun. Il est aussi recommandé d'assurer des formations à l'intention des directions d'école dans ce même but du langage commun et pour préciser davantage leur rôle dans le processus mentorat.

Dans ce contexte, la théorie retenue pour cette recherche souligne l'importance de l'utilisation d'un même vocabulaire pédagogique de la part de toutes les parties engagées dans la relation mentorale (Mezirow, 1991). Cela assure un meilleur engagement de la part des enseignants débutants, des mentors, des directions d'école et de l'équipe administrative du conseil scolaire ainsi que la possibilité d'un dialogue moins centralisé.

## *2) Les modalités du programme de mentorat et les étapes du processus de jumelage enseignant débutant-mentor*

Les modalités du programme de mentorat élaborées par l'équipe du conseil scolaire qui en est responsable misent surtout sur le jumelage adéquat entre le mentor et l'enseignant débutant.

Différents types de jumelage sont possibles au conseil scolaire : il peut se faire au sein d'une même école au moment opportun, interécoles, en personne, après les heures de classe, par téléphone ou par courriel, le cas échéant, et il peut s'agir d'un jumelage dit éloigné. Cela représenterait soit une journée de rencontre, du temps d'échange par téléphone avec une carte d'appel fournie par le conseil scolaire ou par courriel. La possibilité d'organiser une vidéoconférence entre le mentor et l'enseignant débutant est aussi présente dans le cas des régions éloignées. Le jumelage entre les mentors et les enseignants débutants peut se faire autant dans les écoles éloignées et les petites écoles que dans les écoles situées dans les grands centres. Il peut se faire par niveau, par cycle ou par matière. Le jumelage va jusqu'à se faire par école, par courriel ou avec l'appui d'enseignants à la retraite agissant comme mentors.

Le Comité d'élaboration du *Programme de mentorat* a choisi judicieusement le terme *collègue* pour désigner le mentor. L'intention principale est d'illustrer la relation authentique, mutuelle, respectueuse et égale entre l'enseignant débutant et le mentor. D'ailleurs, dans une relation constructiviste, les deux parties engagées se trouvent en apprentissage : les deux professionnels commis à la relation mentorale ont beaucoup à donner et autant à recevoir (Mezirow, 1991). En somme, au conseil scolaire, la documentation suggère que l'enseignant débutant, tout comme l'enseignant chevronné, peut vivre une expérience mentorale riche et positive dans son école.

Les écrits répertoriés sur le jumelage adéquat soulignent également l'importance d'une dyade mentorale bien pensée (Jamieson, 2003; Marty, 2005). La responsabilité revient d'abord à la direction d'école de faire preuve de leadership pédagogique pour mettre en vigueur le programme de mentorat (Lancaster, 2002; Vierstraete, 2005). Selon ces auteurs, c'est à elle que revient la tâche d'assurer le jumelage efficace par son jugement professionnel de la compatibilité mentor-enseignant débutant. La théorie de l'apprentissage transformatif met également l'accent sur l'importance d'une dyade mentorale bien pensée pour le bien de la relation mentorale (Mezirow, 1991).

*3) La formation à l'intention des enseignants débutants et des mentors, et la formation conjointe enseignants débutants et des mentors*

Le conseil scolaire met à la disposition des mentors et des enseignants débutants des ouvrages de référence sur le sujet du mentorat pour leur formation personnelle. De plus, d'autres ressources sont offertes aux mentors et aux enseignants débutants sur le site Web du conseil scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, le perfectionnement professionnel utile occupe une place capitale au sein du conseil scolaire, surtout pour la mise en œuvre efficace du programme de mentorat. Les participants au programme profitent des séances de formation pertinentes pour mieux les préparer à fonctionner adéquatement dans la relation enseignant débutant-mentor. Bien que des séances de formation existent tant pour les enseignants débutants que pour les mentors au conseil scolaire, il est important d'offrir également des séances de formation destinées à la dyade mentor-enseignant débutant de façon simultanée. De cette façon, le partenariat authentique entre les deux participants de la relation se fait plus visible et illustre de façon plus évidente l'apprentissage des deux parties engagées (Mezirow, 1991).

Selon le contenu de la documentation pédagogique du conseil scolaire en matière de formation pour les mentors et les enseignants débutants, l'idée de formation fréquente et continue n'est pas mentionnée de façon explicite; toutefois, il faut quand même reconnaître que certaines activités de formation professionnelle sont offertes aux mentors et aux enseignants débutants, bien que la plupart des participants rapportent que la formation professionnelle offerte est inadéquate, voire peu pertinente dans certains cas.

#### 4) *Le rôle de la direction d'école*

Le programme de mentorat du conseil scolaire mentionne que, d'une part, il incombe à la surintendance de l'éducation qui gère ce dossier d'assurer la coordination du programme de mentorat; d'autre part, que c'est à la direction d'école que reviennent certaines responsabilités au regard de la mise en vigueur de ce programme. Nommément, la direction d'école doit se renseigner au sujet du programme de mentorat; faire la promotion du programme de mentorat dans son école; identifier les besoins du nouveau personnel enseignant; gérer le recrutement des participants, tels les mentors et les enseignants débutants; faciliter le jumelage entre les mentors et les enseignants débutants; agir comme personne-ressource auprès des divers partenariats établis; évaluer la mise en œuvre du programme et fournir des suggestions en vue de son amélioration; et assurer la reconnaissance des mentors au sein de son école. De plus, c'est à la direction d'école de rendre des comptes au ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) en s'assurant que le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE)* va bon train dans son école. Entre autres, elle doit signer le formulaire *Stratégie individuelle de rendement (SIP)* pour chaque enseignant débutant dans son école. En effet, le directeur d'école a un rôle capital à jouer dans la mise en œuvre efficace du programme de mentorat du conseil scolaire dans son école.

Lancaster (2002) et Vierstraete (2005), la direction d'école doit faire preuve de leadership pédagogique pour mettre en vigueur le programme de mentorat. À leur avis, c'est à elle que revient la tâche d'assurer le jumelage efficace par son jugement professionnel sur la compatibilité mentor-enseignant débutant. Selon la théorie retenue pour la présente recherche, le programme de mentorat doit être mis en vigueur, surveillé et évalué pour être efficace (Mezirow, 1991). De toute évidence, c'est la direction d'école qui peut en assurer les suivis à cet égard et c'est ce que mentionne la documentation pédagogique du conseil scolaire à cet effet.

Encore une fois, cette étude suggère le fait que la direction d'école a possiblement besoin de soutien, notamment pour administrer le programme de mentorat, le surveiller et l'évaluer.

### 5) *Le rôle du mentor*

La section suivante présente le *Programme de mentorat* du conseil scolaire au regard de ce qui constitue un bon mentor.

Le mentor peut aider l'enseignant débutant sur deux plans, soit pédagogique et administratif.

Sur le plan pédagogique, le mentor peut :

- (...) aider, au besoin, à la planification de stratégies de gestion de classe;
- (...) enrichir les stratégies et les techniques d'enseignement de l'enseignant débutant;
- encourager [l'enseignant débutant] à réfléchir à sa pratique pédagogique;
- aider [l'enseignant débutant] à se familiariser avec le matériel pédagogique; et
- (...) encourager une autoévaluation et en discuter afin d'aider l'enseignant débutant à développer un plan de croissance.

(...)

Sur le plan administratif, le mentor peut :

- aider [l'enseignant débutant] à planifier les rencontres parents-enseignants;
- encourager la communication avec le foyer dans le but d'aider l'élève à réussir;
- aider [l'enseignant débutant] à garder soigneusement les dossiers des élèves (p. ex., assiduité, notes, références, etc.);
- aider [l'enseignant débutant] à comprendre et à respecter le code d'éthique professionnelle et les normes d'exercice de la profession; et
- sensibiliser l'enseignant débutant aux diverses politiques et lignes de conduite de l'école et du conseil scolaire (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2006, p. 25).

Le programme de mentorat et les autres documents pédagogiques du conseil scolaire en matière de mentorat s'inspirent des écrits répertoriés pour cette recherche sur ces deux plans, en particulier avec les propos suivants. Le mentor doit partager la même vision que celle de l'école et du conseil scolaire. De plus, il s'engage à contribuer à aligner celle de l'enseignant débutant avec les parties engagées dans le processus mentorat (Marty, 2005).

Le mentor est tenu d'offrir une rétroaction utile et juste à l'enseignant débutant dans le cadre de ses fonctions (Ballantyne, Hansford & Packer, 1995). Le mentor est tenu d'échanger non seulement ses connaissances, mais aussi des stratégies d'enseignement progressives dans l'intention de contribuer à l'autoefficacité de l'enseignant débutant (Martineau & Presseau, 2003; Ponder, 2006). Le mentor s'engage à faire preuve de clarté dans ses échanges avec l'enseignant débutant (Monsour, 2003). Le mentor doit s'assurer que l'enseignant débutant comprenne que, lui aussi, se trouve en apprentissage dans ce processus mentorale. Finalement, le mentor a également beaucoup à retirer en prenant part à une telle initiative ministérielle gagnant/gagnant (Diaz, 2004; Wilson, 2005).

En fait, sur le plan théorique, la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) assure un fondement théorique important dans la réussite du programme de mentorat. Ayant comme assise conceptuelle le constructivisme, cette théorie rappelle que le mentor se trouve, lui aussi, en apprentissage dans la relation mentorale. D'ailleurs, c'est ce que préconise le programme de mentorat du conseil scolaire selon un des objectifs visés : « Offrir au personnel enseignant une occasion idéale d'enrichissement mutuel (tant pour le mentor que pour le ou la collègue) (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2006, p. 2). »

Le dialogue professionnel que le mentor entretient avec le mentoré constitue un apprentissage mutuel qui contribue à une relation authentique et durable. L'apprentissage se trouve d'autant plus efficace pour les deux personnes concernées par la dyade mentorale.

Les besoins de l'enseignant débutant doivent être pris en compte dans le rapport mentorale. Il incombe à l'enseignant débutant de les faire connaître au mentor et à la direction d'école. Cette condition pour un rapport mentorale réussi ne figure pas de façon explicite dans la documentation pédagogique du conseil scolaire. Toutefois, il est question d'une « liste de besoins à combler » (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2006, p. 9) au moment où la direction d'école remplit le formulaire de jumelage pour son école, mais il n'est pas spécifié à qui appartiennent ces besoins. Selon la théorie à la base

de cette étude, l'identification des besoins professionnels des enseignants débutants se veut un incontournable pour obtenir un programme de mentorat efficace et réussi. Il serait donc important d'obtenir des précisions à ce sujet et de combler la lacune, le cas échéant. Étant donné que cette étude rapporte que les occasions où l'on demande aux enseignants débutants de fournir la liste de leurs besoins professionnels se sont plutôt rarissimes, cela mérite donc une attention particulière. Il faut également préciser que l'enseignant débutant a possiblement besoin d'assistance pour identifier ses besoins. Le mentor doit posséder les compétences nécessaires pour appuyer l'enseignant débutant, entre autres, dans les domaines qui lui posent problème.

Ce que la documentation pédagogique ou la littérature ne disent pas explicitement, c'est que le mentor doit être perspicace pour découvrir ce dont l'enseignant débutant a besoin dans le rapport mentorat (Mezirow, 1991). L'enseignant débutant, nouveau dans la profession, connaît possiblement difficilement les domaines pédagogiques qui méritent une attention particulière. Le mentor doit faire connaître les besoins de l'enseignant débutant à la direction d'école si celle-ci n'en est pas au courant. Une approche personnalisée est donc nécessaire à la réussite du programme de mentorat. La présente recherche souligne que le rapport mentorat est inexistant dans certains cas, d'où la nécessité d'examiner de plus près les embûches qui en sont responsables. Dans le cas où le programme de mentorat est en vigueur, il s'agirait de vérifier si les besoins professionnels des enseignants débutants sont identifiés, si ceux-ci sont comblés et, si oui, de quelle façon.

#### *6) L'évaluation du programme de mentorat*

Selon la documentation pédagogique, à la fin de l'année scolaire, le conseil scolaire envoie une lettre aux mentors pour obtenir leur rétroaction sur le programme de mentorat. Le conseil scolaire prend le temps de reconnaître la participation des mentors au programme de mentorat. Un sondage est aussi envoyé à l'intention des mentors et un certificat de participation au programme de mentorat leur est décerné. Les enseignants débutants remplissent également un sondage. Ils se voient, eux aussi, décerner un

certificat en guise de participation au programme de mentorat. De plus, la direction d'école répond à un sondage sur le programme de mentorat.

Certaines conditions contextuelles incontournables assurent le succès des programmes de mentorat des enseignants débutants. Selon Harris (2009), Jamieson (2003) et Wrightsman (1981), il faut évaluer le programme de mentorat à une fréquence régulière. Il est critique, selon Dop (2006) et Galambos (2006), que l'administration scolaire soit engagée dans l'évaluation fréquente d'un tel programme. La théorie retenue pour la présente recherche mise, elle aussi, sur l'importance d'évaluer un programme de soutien dans le but de l'améliorer (Mezirow, 1991).

Le conseil scolaire s'inspire du concept du constructivisme d'après ce qui est écrit dans son programme de mentorat et selon les activités d'apprentissage professionnel qu'il offre. Conséquemment, il véhicule le message que tous les enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, sont des apprentis à vie et, par le fait même, il partage les propos de Mezirow (1991) à cet égard en matière d'apprentissage transformationnel. Cependant, ce qui se passe sur le terrain illustre le fait que certains enseignants qui prennent part au programme de mentorat ne sont pas au courant de son évaluation, car ils n'ont pas été invités à remplir un sondage et n'ont pas reçu un certificat de participation, alors que d'autres suggèrent fortement une évaluation du programme pour l'améliorer.

Je trouve que le programme de mentorat, la manière que c'était fait n'était pas adéquat pour ces besoins-là, pour ce prof, parce qu'y a d'autres besoins pour ce prof en évolution. Le programme de mentorat est excellent pour le prof qui vient juste de grandir, qui sait absolument rien, qui connaît pas le système, (...), les journées pédagogiques, qui connaît pas comment s'adresser à la direction, qui connaît pas s'adresser même à, (...), le syndicat, OK, ça, c'est excellent. Mais pour quelqu'un qui connaît tous ces systèmes-là, je trouve que le programme de mentorat n'est pas adéquat pour cette personne-là. Le problème, c'est que ça répète qu'est-ce que le jeune prof connaît déjà. Pis ça, pis c'est comme le mentorat, le programme de mentorat force le prof de (...) répéter pourtant que le jeune comprend déjà, (...) y est en évolution, (...) y a sauté le point B (Participant 38, p. 3-4, lignes 25-31 et 1-7).

Cela mérite une attention particulière, car une évaluation bien menée du programme de mentorat des enseignants débutants pourrait servir à l'améliorer et à en assurer la durabilité.

### **6.1.2 Le perfectionnement professionnel et le constructivisme**

Selon la documentation pédagogique, le conseil scolaire offre des activités de perfectionnement professionnel, tant aux nouveaux enseignants qu'aux plus chevronnés. Par exemple, les enseignants peuvent s'inscrire à des ateliers sur les sujets suivants : la construction identitaire, le PIPNPE et l'enfance en difficulté. Selon l'ordre du jour de chaque atelier et les pièces jointes, les enseignants sont invités à parfaire leurs connaissances sur divers dossiers ministériels sur les plans pratique et théorique. Par ce fait, le conseil scolaire s'engage à promouvoir la nécessité d'offrir des formations pertinentes à tous ses enseignants. Étant donné que tous les enseignants se trouvent continuellement en apprentissage, le conseil scolaire répond, par le fait-même, non seulement à son devoir de se tenir à la fine pointe des initiatives ministérielles, mais aussi à celui de donner l'occasion aux enseignants débutants de prendre part à des formations nécessaires pour répondre à leurs besoins professionnels, ce qui répond également au principe du constructivisme (Mezirow, 1991).

En plus de tout ce que le programme de mentorat comprend pour soutenir les enseignants débutants, le conseil scolaire offre aussi une panoplie de séances de formation pour soutenir les enseignants débutants, et ce, au cours de l'année scolaire. Tous les enseignants peuvent profiter de journées d'apprentissage professionnel qui traitent d'une variété d'initiatives ministérielles. Bien que la plupart des formations soient offertes à tous les enseignants du conseil scolaire, qu'ils soient débutants ou chevronnés, les enseignants peuvent se mettre à jour dans plusieurs dossiers éducatifs de l'heure.

Que les deux parties engagées y soient invitées est une preuve tangible de la fidélité aux fondements théoriques du constructivisme. À ce même sujet, pour que le principe du

constructivisme soit respecté, il faut que les deux parties engagées, soit le mentor et l'enseignant débutant, considèrent qu'ils sont en mode apprentissage (Mezirow, 1991).

Toujours concernant le perfectionnement professionnel, le conseil scolaire encourage en plus les instituts d'été offerts par le projet FARE pour soutenir les enseignants débutants et leur permettre de parfaire leurs connaissances dans les domaines qui méritent un approfondissement. Il s'agit ici d'une approche constructiviste en soi parce que les enseignants s'inscrivent à des activités de perfectionnement professionnel qui semblent répondre à leurs besoins par leur description. Toutefois, des 25 activités de formation offertes en instituts d'été, aucune ne s'adresse spécifiquement aux enseignants débutants. La recension des écrits signale l'importance d'activités professionnelles taillées sur mesure pour les débutants et les mentors, et les considèrent comme un besoin primordial (Bell, 2005; Hammer, 2005; Kneer, Reiter & Shakelford, 2009; Lewandowski, 2006).

Bref, le programme de mentorat du conseil scolaire ainsi que les activités de perfectionnement professionnel présentées dans la documentation pédagogique soutiennent jusqu'à un certain point les fondements du constructivisme. Par exemple, elles répondent en quelque sorte aux besoins des enseignants débutants, elles les placent jusqu'à un certain point en mode apprentissage et elle leur accorde un peu de temps pour assimiler les concepts à l'ordre du jour. Ces activités professionnelles prônent, pour ainsi dire, que tous les enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, se trouvent en apprentissage continu.

En plus de ces initiatives professionnelles à fondement constructiviste, le conseil scolaire doit aussi rendre des comptes au ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) dans le cadre du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE)* en lui soumettant un plan pour l'année scolaire qui vient.

### **6.1.3 Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) – Plan de 2008-2009 et le constructivisme**

Depuis la *Loi sur l'éducation 2006*, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) rend obligatoire le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE)* dans toutes les écoles de l'Ontario. Le conseil scolaire au sein duquel s'est déroulée cette recherche répond aux exigences de cette loi.

Le document que le conseil scolaire doit remplir dans le cadre du plan annuel du *PIPNPE* permet aux responsables du dossier de bien documenter leurs données et de rendre des comptes au Ministère. Les rubriques suivantes leur permettent : Mise en œuvre précoce, Mise en œuvre, Renforcement de la capacité, Maintien de la capacité, Méthodes de prestation (PP) et Évaluation du rendement du NPE (Formulaire de stratégie individuelle ou FSI).

Selon le plan de 2008-2009 du *Plan d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant*, le conseil scolaire s'engage à atteindre les buts du *PIPNPE* provenant du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui font allusion aux éléments du constructivisme, par exemple :

- 1) en impliquant activement les membres du Comité directeur à l'égard de la planification du PP des divers intervenants du *PIPNPE*, soit le nouveau personnel enseignant (NPE), le mentor et la direction d'école, etc., de la promotion de l'utilisation du *Formulaire de stratégie individuelle (FSI)* du *PIPNPE* et de l'élaboration du mode de présentation du programme;
- 2) en identifiant les domaines correspondants qui requièrent la formation et le soutien de ses participants; et
- 3) en mobilisant l'engagement des directions d'école pour le jumelage d'un mentor à un nouveau membre du personnel enseignant en utilisant le *Formulaire d'identification des mentors* pour chaque nouveau membre du personnel enseignant.

En répondant concrètement aux trois buts du *PIPNE* provenant du Ministère, le conseil scolaire adhère au constructivisme, principalement parce qu'il s'assure que les besoins des participants au *PIPNE* sont considérés et comblés, parce qu'il offre des formations pertinentes aux participants dans le but d'optimiser leur apprentissage et parce qu'il les prépare à servir les élèves au mieux de leurs capacités en insistant sur le partenariat authentique de part égale (Mezirow, 1991). Ce qui émerge des entrevues et de la littérature, par contre, c'est que les enseignants débutants trouvent ces activités de perfectionnement professionnel non existantes ou insuffisantes.

Le programme de mentorat du conseil scolaire accorde une certaine importance au processus de jumelage.

[Dans les é]tapes du processus d[e] jumelage :

1. La personne intéressée remet sa fiche d'inscription à la personne à la direction de son école.
2. La directrice ou le directeur d'école complète le formulaire de jumelage pour son école :
  - a. suggestions de jumelage possible
  - b. liste des besoins à combler
  - c. noms des mentors disponibles mais n'ayant pas été jumelés
  - d. ajout d'un commentaire (facultatif).
3. Le [c]onseil [scolaire] gère les modalités finales du jumelage (approbation, jumelage inter-écoles, etc.) (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2006, p. 9).

Ce qui n'est pas clair, c'est la démarche qui est suivie pour assurer le jumelage le plus adéquat possible. Par exemple, à quel point les critères du temps, du sentiment d'être en apprentissage et de la compatibilité, trois conditions pour un programme de mentorat réussi selon la présente recherche, sont-ils précisés pour assurer un programme de mentorat réussi?

Les écrits répertoriés sur le sujet de la dyade mentorale bien pensée, nommément ceux de Bell (2005), Hammer (2005), Kissel (2009) et Lewandowski (2006), partagent les propos avancés par la documentation du conseil scolaire à ce sujet. Le jumelage adéquat a

conséquemment un impact sur la satisfaction et la rétention des enseignants débutants (Carpenter, 2006; Collins, 2006; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006).

L'intention d'un conseil scolaire, avec le *Programme de mentorat* ou le *PIPNE*, est de développer la capacité de la profession. Il serait souhaitable que le temps et le financement pour la deuxième année servent à des formations plus ciblées selon les besoins des enseignants débutants et de leurs mentors respectifs. C'est ce que proposent certains auteurs de la recension des écrits, dont Jamieson (2005), Kneer, Reiter & Shakelford (2009) et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003), ainsi que la plupart des participants des entrevues semi-structurées de cette recherche.

L'évaluation du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009*, étendue sur un cycle de trois ans et effectuée par une équipe de chercheurs de l'Université d'Ottawa sur l'évaluation du *PIPNE*, menée par la professeure Kane et financée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, révèle un *PIPNE* ayant des effets positifs étendus. Certains aspects du programme méritent toutefois une attention plus soutenue, d'où l'importance de la contribution de cette recherche qui renchérit sur les mêmes points et en présente des nouveaux. Entre autres, selon l'étude de l'Université d'Ottawa, il est recommandé :

- de prolonger le *PIPNE* pour qu'il soit un programme de deux ans et en assurer le financement sur les deux premières années d'enseignement ce qui permettra de bénéficier totalement des éléments d'insertion nécessaires du *PIPNE* ainsi que le temps pour réfléchir de façon critique sur leur propre apprentissage professionnel et pour intégrer les éléments nouvellement assimilés dans l'exercice de leur profession; et
- de proposer un *PIPNE* différencié de façon à prendre en considération celles et ceux qui ont une expérience ailleurs (*Évaluation du PIPNE*, 2009, p. 7).

En effet, ce qui précède constitue une preuve supplémentaire de la pertinence du dossier du *PIPNE*.

Tout ce qui précède confirme également davantage l'importance capitale d'un programme de mentorat légiféré dans toutes les écoles de l'Ontario et le bien-fondé de la présente étude.

## **6.2 La pratique réflexive**

### **6.2.1 Le Programme de mentorat du conseil scolaire et la pratique réflexive**

Un des cinq objectifs du conseil scolaire fait allusion au concept de la pratique réflexive, soit celui de « viser une meilleure intégration des enseignants en début de carrière afin de les sécuriser et de favoriser leurs chances de succès (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 1) ». La pratique réflexive fournit cette occasion de profiter d'un succès dans l'enseignement grâce au recul qui fait émerger les points qui méritent une amélioration. Ce sont les mentors respectifs des enseignants débutants qui faciliteront une entrée en douceur dans la profession de par leur assistance soutenue et leur échange de connaissances, de ressources et de pratiques d'enseignement (Mezirow, 1991). Ceux-ci faciliteront également les occasions de traiter des pratiques réussies et d'obtenir le temps nécessaire pour les mettre à l'épreuve. D'ailleurs, l'objectif principal du programme de mentorat est le résultat d'une pratique réflexive de la part des responsables du programme : « Assurer une plus grande continuité et stabilité chez le personnel enseignant et ce, tout en favorisant l'amélioration des apprentissages des élèves (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 2) ». Dans ce contexte, en ayant assuré un appui aux enseignants débutants par leurs échanges et en les assurant qu'ils se trouvent, eux aussi, en apprentissage, les débutants comprennent rapidement que tous profitent de ce genre de perfectionnement professionnel qu'offre le programme de mentorat et que chacun vise l'amélioration professionnelle ainsi que celle du rendement de chaque élève (Mezirow, 1991). La pratique réflexive mise à l'épreuve pendant le programme de mentorat facilite donc cette amélioration doublement souhaitée, soit celle de la pratique de l'enseignement et celle du rendement scolaire.

À la suite d'une formation à l'intention des mentors fournie par le conseil scolaire, par exemple, les enseignants débutants effectuent la pratique réflexive au cours d'un exercice d'objectivation. Au moyen d'un journal de bord, le mentor enregistre ses réflexions à certains égards (p. ex., nom du mentor, nom de l'enseignant débutant, nom de l'école, date de la rencontre, durée de la rencontre, sujet de discussion, suggestions, suivis ou ressources) (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 10). À la suite d'autres formations à l'intention des enseignants débutants, ces derniers effectuent la pratique réflexive également à l'aide d'un journal. Cette fois-ci, ils enregistrent les données suivantes : mécanisme d'évaluation et réflexion dans la formation en cours d'emploi (p. ex., réflexion chaque mois de l'année sur les plans pédagogique et administratif et journée d'orientation pour les enseignants débutants) (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 10).

De plus, au cours d'une séance d'accompagnement,

sur le plan pédagogique, le mentor peut :

- aider au besoin à la planification de stratégies de gestion de classe;
- enrichir les stratégies et les techniques d'enseignement de son collègue;
- encourager son collègue à réfléchir à sa pratique pédagogique;
- aider son collègue à se familiariser avec le matériel pédagogique;
- encourager une autoévaluation et en discuter afin d'aider son collègue à développer un plan de croissance (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 12).

Le mentor nourrit davantage la pratique réflexive chez l'enseignant débutant sur le plan pédagogique lorsqu'il l'assiste, au besoin, dans la planification de stratégies de gestion de classe, par exemple. Par la pratique réflexive, l'enseignant débutant enrichit ses stratégies et techniques d'enseignement par le soutien de son mentor et par son encouragement à réfléchir sur sa pratique de l'enseignement. Un autre rôle du mentor est d'encourager l'autoévaluation, ce qui contribue aussi à la pratique réflexive. En réfléchissant à sa pratique de l'enseignement dans ce contexte, l'enseignant débutant est incité par son mentor non seulement à développer un plan de croissance professionnelle, mais aussi à l'actualiser.

De plus, le conseil scolaire met à la disposition des mentors et des enseignants débutants des ouvrages de référence sur le sujet du mentorat pour parfaire leur culture personnelle dans le cadre du programme de mentorat. D'autres ressources pédagogiques sont également offertes pour permettre aux mentors et aux enseignants débutants de réfléchir à leur pratique d'enseignement en visitant les sites Web du conseil scolaire à caractère pédagogique (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 10). En rendant accessibles des ouvrages pertinents sur le sujet du mentorat, le conseil scolaire souhaite outiller l'enseignant débutant et le mentor dans leur expérience d'apprentissage et dans leur pratique de l'enseignement. Par ce fait, l'enseignant débutant est invité à mettre en vigueur la pratique réflexive en effectuant ses lectures dans l'intention d'apporter des ajustements à son enseignement.

Selon la documentation pédagogique du conseil scolaire au regard de la pratique réflexive, lorsqu'on demande à l'enseignant débutant ou au mentor de fournir un témoignage sur son expérience de mentorat, on l'incite forcément à exercer sa pratique réflexive dans l'intention de lui fournir une occasion d'améliorer, entre autres, sa pratique de l'enseignement.

D'après la documentation sur le programme de mentorat du conseil scolaire étudiée, la pratique réflexive est mise en vigueur à quelques occasions, mais de façon moins évidente et moins fréquente en comparaison avec le constructivisme. Par exemple, d'après ce qui est écrit dans le *Programme de mentorat* de 2002 du conseil scolaire, les besoins des participants au programme sont identifiés à prime abord avant même que la relation mentorale soit entamée, ce qui respecte les fondements du constructivisme; toutefois, au chapitre de la pratique réflexive dans le cadre du rapport mentorale, les participants au programme semblent disposer de peu d'occasions pour réfléchir à leur pratique de l'enseignement dans le but de l'améliorer.

La présente étude apporte des contributions significatives au sujet de la pratique réflexive évoquée dans la documentation pédagogique du conseil scolaire. D'abord, le *Programme*

*de mentorat* porte à réflexion au regard de l'amélioration de la pratique de l'enseignement.

Selon la documentation pédagogique, les occasions dont les enseignants débutants bénéficient ne sont pas suffisamment ciblées pour répondre spécifiquement à ce qui mérite une amélioration. Pour ce qui est de ceux qui sont éloignés des grands centres, on comprend qu'ils sont moins bien desservis, puisqu'ils n'ont presque aucune chance de vivre des expériences professionnelles qui favorisent la pratique réflexive dans le but d'améliorer l'enseignement. À leur tour, ils desservent conséquemment moins adéquatement les élèves qui leur sont confiés.

### **6.2.2 Le perfectionnement professionnel et la pratique réflexive**

Selon la documentation pédagogique du conseil scolaire, la pratique réflexive a aussi lieu au cours des journées d'apprentissage professionnel du conseil scolaire. Par exemple, les animateurs donnent l'occasion aux participants de réfléchir à leur pratique de l'enseignement au cours de la journée au moyen de diverses activités : un quiz; une discussion à la suite du visionnement d'un vidéoclip sur le sujet; une fiche de réflexion personnelle suivant l'activité que les participants sont invités à communiquer de vive voix au groupe; une objectivation à remplir trois mois après la formation et un formulaire distribué à la directions des écoles; une objectivation suivant la formation; des échanges pédagogiques en équipes de collaboration; des jeux de rôle; des activités écrites et corrigées; des tâches de réflexion pendant le visionnement d'un film; un formulaire d'engagement; la production d'un tableau de comparaison à la suite d'une formation quelconque; la discussion autour des stratégies ou des pratiques gagnantes; et une mise en commun (Conseil scolaire, Documentation pédagogique 2008-2009).

Telles que nous les avons présentées, les activités de perfectionnement professionnel du conseil scolaire peuvent aider l'enseignant, en quelque sorte, sur le plan de la pratique réflexive, qu'il soit débutant ou chevronné. Cela légitime davantage l'importance de

soutenir tous les enseignants leur carrière durant (Mezirow, 1991). D'ailleurs, c'est aussi ce que rapportent les participants de cette recherche.

La recension des écrits ne fait pas état, de façon exhaustive, de la pratique réflexive dans le processus mentorat. Pourtant, la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) lui attribue un rôle aussi important que le constructivisme et l'autoefficacité dans le rapport mentorat. Cela ne semble pas le cas d'après ce qui se passe sur le terrain du conseil scolaire de la présente recherche.

### **6.2.3 Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009 et la pratique réflexive**

Dans le cadre du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009*, le conseil scolaire promeut également la pratique réflexive, selon la documentation pédagogique analysée. Les responsables du plan du *PIPNE* recueillent des données utiles auprès du nouveau personnel enseignant (NPE) pour réviser le contenu d'apprentissage professionnel et pour s'assurer qu'il continue d'être adapté, pertinent et approprié aux besoins spécifiques du NPE. Dans ce contexte, les responsables du *PIPNE* et ses participants mettent en œuvre la pratique réflexive à l'aide d'une réflexion sur :

- 1) les méthodes de présentation;
- 2) l'évaluation du rendement du NPE;
- 3) le premier but du plan *PIPNE*;
- 4) l'orientation dans l'école;
- 5) le mentorat, son processus et les activités qui y sont liées; et
- 6) le sondage administré au NPE.

### 1) Les méthodes de présentation

Concernant les méthodes de présentation (p. ex., le perfectionnement professionnel différencié et adapté aux besoins indiqués sur le formulaire de stratégie individuelle (FSI)), l'agent de supervision (AS) ou le surintendant qui gère ce dossier :

offre des possibilités d'apprentissage professionnel permettant à chaque membre du NPE de faire des choix pour adapter certains apprentissages à ses besoins personnels. L'AS dispose aussi d'un cycle d'examen pour recueillir et analyser des données utiles du NPE et [d']autres participants au PIPNPE, selon les besoins, pour savoir dans quelle mesure l'opportunité, la disponibilité, la variété et la qualité des possibilités d'AP offertes permettent aux membres du NPE de suivre un plan adapté à leurs besoins personnels afin de prendre des décisions éclairées et de faire des révisions opportunes (Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*, p. 11)

En étant interrogés par les responsables du programme de mentorat du conseil scolaire, les participants, soit les enseignants débutants, les mentors et les directions d'école, ont l'occasion de réfléchir à la pratique de l'enseignement et de cibler leurs besoins sur ce plan. En conséquence à cette activité de collecte de données, toutes les personnes engagées dans le processus mettent en vigueur, elles aussi, la pratique réflexive, car elles prennent des décisions éclairées et effectuent les révisions nécessaires en guise d'amélioration (Mezirow, 1991).

L'AS ou le surintendant de l'éducation :

- veille [aussi] à ce que les ressources et la formation nécessaires soient en place, à l'appui de pratiques efficaces [et à ce] que les directions d'école et le NPE aient de nombreuses occasions de participer à des échanges professionnels et à des enquêtes collectives de sorte que la culture du PIPNPE favorisant l'épanouissement du NPE vienne appuyer le processus d'évaluation du rendement du NPE;
- recueille les suggestions des directions d'école et du NPE, l'efficacité des politiques et des pratiques favorisant un contexte d'évaluation du rendement qui invite l'épanouissement du NPE; et prend des décisions éclairées et fait les révisions nécessaires selon les besoins (Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau enseignant – Plan de 2008-2009*, p. 13).

Encore ici, la recension des écrits ne fait pas état de la pratique réflexive dans le processus mentorat de façon exhaustive. Toutefois, la théorie de l'apprentissage

transformatif (Mezirow, 1991) en attribue un rôle aussi important que le constructivisme et l'autoefficacité dans le rapport mentorale.

## 2) L'évaluation du rendement du NPE

Quant à l'évaluation du rendement du NPE, l'AS ou le surintendant de l'éducation :

- veille à ce que les agents responsables, les directions d'école, les adjointes et le NPE bénéficient au cours de l'année de nombreuses occasions d'améliorer leur connaissance du processus d'évaluation du rendement du NPE;
- veille à dispenser la formation spécifique aux besoins des nouvelles directions d'école et des directions d'école qui ne connaissent pas le PIPNPE. Il recueille les suggestions des directions d'école, des nouvelles directions d'école et des directions d'école qui ne connaissent pas le PIPNPE quant à l'efficacité des politiques et des pratiques de formation pour favoriser un contexte d'évaluation du rendement favorisant l'épanouissement du NPE;
- prend des décisions éclairées et fait les révisions nécessaires;
- veille à ce que les directions d'école et le NPE aient de nombreuses occasions de participer à des échanges professionnels et à des enquêtes collectives de sorte que la culture du PIPNPE favorisant l'épanouissement du NPE vienne appuyer le processus d'évaluation du rendement du NPE;
- avec les suggestions des directions d'école et du NPE, revoit l'efficacité des politiques et des pratiques favorisant un contexte d'évaluation du rendement favorisant l'épanouissement du NPE, prend des décisions éclairées et fait les révisions nécessaires selon les besoins. [Encore ici, la pratique réflexive est mise en vigueur car il s'agit d'une évaluation vers un changement];
- recueille aussi les suggestions des directions d'école, des nouvelles directions d'école et des directions d'école qui ne connaissent pas le PIPNPE quant à l'efficacité des politiques et des pratiques de formation pour favoriser un contexte d'évaluation du rendement favorisant l'épanouissement du NPE, prend des décisions éclairées et fait les révisions nécessaires; et
- veille à ce que les systèmes de suivi soient en place et fournissent une rétroaction utile et que les résultats de cette rétroaction soient utilisés pour perfectionner la formation et les soutiens (Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*, p. 13).

Les auteurs répertoriés pour la présente étude s'entendent pour faire valoir l'importance d'évaluer un tel programme de soutien qu'est le *PIPNPE* ainsi que ses composantes, tel que vu dans la section précédente. De plus, la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) privilégiée pour le fondement théorique de cette étude préconise l'évaluation d'un tel programme de soutien ainsi que ses composantes.

### 3) *Le premier but du plan PIPNPE*

Concernant le premier but du plan *PIPNPE*, soit celui d'impliquer activement les membres du Comité directeur à l'égard de la planification du PP des divers intervenants du *PIPNPE* (p. ex., NPE, mentor, direction d'école), de faire la promotion de l'utilisation du formulaire de stratégie individuelle (FSI) du *PIPNPE* et de travailler à l'élaboration du mode de présentation du programme, la pratique réflexive y est exécutée. Trois rencontres fixées avec le Comité directeur ont eu lieu dans le courant de l'année scolaire 2008-2009. Les objectifs des rencontres sont de planifier, d'objectiver, de valider et d'arrimer le programme et son mode de présentation en fonction des besoins des divers intervenants. Ces rencontres relèvent de la pratique réflexive parce qu'il s'agit d'une évaluation du programme en vue de l'améliorer (Mezirow, 1991). Le formulaire de stratégie individuelle (FSI) lui-même constitue un outil pour mettre en vigueur la pratique réflexive, car il favorise la discussion dans l'intention d'améliorer le programme *PIPNPE*.

### 4) *L'orientation dans l'école*

Quant à l'orientation dans l'école, les directions d'école ont mis en place un processus prévoyant les suggestions des divers membres du personnel de l'école, y compris le NPE, pour examiner leur approche relativement aux activités d'orientation de l'école, puis apporter les modifications nécessaires. Les directions d'école veillent à ce qu'un processus permanent soit en place, prévoyant les suggestions des divers membres du personnel de l'école, y compris le NPE, pour examiner le contenu des activités d'orientation de l'école offertes au NPE et pour améliorer et personnaliser les ressources et le mode de présentation. Encore une fois, il s'agit d'une évaluation du programme de mentorat dans le but de l'améliorer.

5) *Le mentorat, son processus et les activités qui y sont liées*

Concernant le mentorat, son processus et ses activités, la pratique réflexive se voit d'abord dans la stratégie de collecte des commentaires des participants. Les suggestions des mentors et des enseignants débutants sont recueillies afin d'apporter des modifications éclairées au processus de sélection et de jumelage des mentors et d'encourager le personnel enseignant chevronné à agir à titre de mentor. Il s'agit aussi d'utiliser les suggestions des participants pour prendre des décisions éclairées sur les changements à apporter au plan de communication sur le mentorat (Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*, p. 9).

En ce qui concerne le processus du mentorat, l'AS ou le surintendant de l'éducation prévoit la collecte des suggestions des mentors et du NPE sur l'efficacité du processus et du plan de communication. Il apporte les modifications selon les besoins. Pour ce qui est des activités sur le mentorat, l'AS ou le surintendant de l'éducation prévoit recueillir les suggestions du NPE, des mentors et des directions d'école pour évaluer l'efficacité et l'accès aux activités de mentorat en cours d'emploi et pour apporter les modifications nécessaires (Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*, p. 9).

Pour ce qui est du perfectionnement professionnel et de la formation, l'AS ou le surintendant de l'éducation recueille des données à jour et utiles auprès du NPE et des autres participants au *PIPNE* selon les besoins, et utilise ces données pour réviser le contenu d'apprentissage professionnel dans le but d'assurer qu'il continue d'être adapté, pertinent et approprié aux besoins spécifiques du NPE. L'AS ou le surintendant de l'éducation dispose d'un cycle d'examen pour recueillir et analyser les données utiles auprès du NPE et d'autres participants du *PIPNE* pour savoir dans quelle mesure les activités d'apprentissage professionnel offertes appuient efficacement l'apprentissage en cours d'emploi, et pour prendre des décisions éclairées et faire les révisions opportunes

(Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*, pp. 10-11).

#### 6) *Le sondage administré au NPE*

En dernier lieu, en ce qui concerne l'expérience des enseignants débutants du programme de mentorat offert par le conseil scolaire, le processus du *PIPNE* favorise la pratique réflexive. Les enseignants débutants effectuent l'autoévaluation de leur expérience dans l'intention d'apporter des ajustements à leur enseignement à la suite de leurs réflexions.

### **6.3 L'autoefficacité**

#### **6.3.1 Le Programme de mentorat du conseil scolaire et l'autoefficacité**

L'autoefficacité est présente dans deux des cinq objectifs visés par le programme de mentorat du conseil scolaire de la présente étude. L'autoefficacité « favoris[e] la création d'un sentiment d'appartenance au processus éducatif; et encourag[e] le développement d'une image de soi positive chez le personnel enseignant (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 2) ». Le conseil scolaire tient donc compte jusqu'à un certain point de l'impact de la confiance des enseignants sur leur travail en salle de classe.

Quand les enseignants s'engagent dans des activités qui leur sont significatives, ils se trouvent plus aptes à se sentir confiants au travail et à persévérer dans la profession (Mezirow, 1991; Schunk & Zimmerman, 1997). Les formes de reconnaissance utilisées par le conseil scolaire pour souligner l'apport des enseignants débutants et des mentors au programme de mentorat contribuent aussi à leur sentiment d'autoefficacité. Entre autres, la remise d'un certificat pour le portfolio professionnel, la reconnaissance de la part du conseil scolaire et de l'école, les remerciements au cours d'une réunion du personnel enseignant, la reconnaissance au sein de la profession dans l'*En bref* de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) ou dans *Pour parler profession* de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEO) et la reconnaissance

au sein de la communauté par des annonces dans les journaux locaux contribuent de façon positive à la confiance en leur travail. De plus, quand le mentor aide l'enseignant débutant à se familiariser avec le matériel pédagogique, l'encourage à s'autoévaluer et à en discuter pour l'aider à développer un plan de croissance professionnelle, cela développe également son sentiment d'autoefficacité. Lorsqu'un enseignant débutant prononce les paroles suivantes dans un témoignage sur son expérience de mentorat : « Mon mentor me sécurise beaucoup. Je ne me sens pas seule et j'apprécie beaucoup son soutien (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 13) », il va sans dire que la confiance en son travail est bonne. Quand un mentor accompagne un enseignant débutant et l'aide à développer et à maîtriser des habiletés telles qu'établir un climat de confiance et valoriser ses efforts, le mentor contribue activement à développer l'image de soi de l'enseignant qui commence sa carrière ou qui vit un changement de carrière, de palier ou de matière.

Selon les écrits répertoriés, l'autoefficacité contribue directement à la rétention enseignante et à la satisfaction au travail (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Martineau & Presseau, 2003; Papin, 2005). Ce qui favorise le plus le sentiment d'autoefficacité des enseignants débutants, c'est la rétroaction juste de la part de leurs mentors (Martineau & Presseau, 2003; Ponder, 2006). Il faut également prendre en compte les besoins de soutien des enseignants débutants pour assurer le succès du programme et améliorer leur sentiment d'autoefficacité (Dop, 2006; Kiani, 2006; Martineau & Presseau, 2003). Le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant influence son choix de tâches, ses efforts, sa rétention et son accomplissement (Fullan & Levin, 2009; Schunk & Zimmerman, 1997).

### **6.3.2 Les activités de perfectionnement professionnel et l'autoefficacité**

Les activités de perfectionnement professionnel à l'intention des mentors et des enseignants débutants favorisent, elles aussi, l'autoefficacité. En état d'apprentissage, les enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, gagnent de la confiance en leur travail en profitant de journées d'apprentissage professionnel utiles et efficaces.

Au cours des journées de perfectionnement professionnel, la confiance des enseignants en leur travail augmente, car les activités professionnelles leur permettent d'être informés des initiatives ministérielles de l'heure et leur fournissent, à l'occasion, les renseignements pratiques qu'ils acquièrent pour les appuyer dans leur enseignement.

En ce qui concerne la théorie sur ce plan, les séances de formation utiles et efficaces peuvent aider n'importe quel enseignant, qu'il soit débutant ou chevronné. Tous les enseignants sont constamment en apprentissage, peu importe le nombre d'années d'expérience (Mezirow, 1991), nécessitant désormais des activités de perfectionnement professionnel utiles et fréquentes pour leur permettre de se tenir à la fine pointe des exigences ministérielles de l'heure et pour que la confiance en leur travail augmente.

### **6.3.3 Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan de 2008-2009 et l'autoefficacité**

En plus de toutes ces formations qui soutiennent les enseignants débutants, le conseil scolaire met en vigueur plusieurs autres initiatives de soutien, tel le PIPNE, ayant toujours comme objectif d'appuyer les enseignants débutants dans leur enseignement, « [en faisant la promotion] d'une culture de soutien et d'entraide [tout en] encourageant le développement d'une image de soi positive chez le personnel enseignant (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 2). »

Quant au mentorat, à son processus et à ses activités, l'autoefficacité a lieu grâce à l'engagement des personnes responsables du PIPNE et de ses participants. « Les directions d'école, avec l'aide de l'AS ou du surintendant de l'éducation, donnent à chaque mentor et nouvel enseignant débutant la possibilité de se rencontrer durant la journée scolaire afin de planifier les activités de mentorat et d'y participer (Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*, p. 9) ». Cette activité d'autoévaluation contribue à identifier les besoins de l'enseignant débutant et à planifier la façon de les combler. L'objectif principal de

l'autoévaluation est que l'enseignant ressent l'autoefficacité ou la confiance en son travail. Les directions d'école veillent à ce que du temps libéré soit accordé à chaque mentor et nouvel enseignant pour préparer et réaliser les activités de formation en cours d'emploi (p. ex., observation structurée et discussion). Quant aux méthodes de présentation des activités mentales, l'AS offre des possibilités d'apprentissage professionnel en utilisant des présentations et des ateliers comme principaux moyens de dispenser cet apprentissage. L'AS ou le surintendant de l'éducation recueille et analyse les données utiles auprès du NPE et des autres participants du *PIPNE* pour savoir dans quelle mesure les activités d'apprentissage professionnel offertes appuient efficacement l'apprentissage en cours d'emploi. Il prend alors des décisions éclairées et en apporte les révisions nécessaires.

L'évaluation du rendement du NPE favorise aussi l'autoefficacité. Une telle rétroaction ponctuelle, lorsqu'elle se montre constructive, va jusqu'à inciter l'enseignant débutant à participer davantage à des activités éducatives, à travailler plus fort, à persister plus longtemps et à réussir à un niveau plus élevé (Fullan & Levin, 2009; Schunk & Zimmerman, 1997). Dans le cadre du *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*,

l'AS veille à ce que les agents responsables, les directions d'école, les directions adjointes et le NPE bénéficient, [eux aussi], au cours de l'année, de nombreuses occasions pour améliorer leur connaissance du processus d'évaluation du rendement du NPE. (Conseil scolaire, *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – Plan de 2008-2009*, p. 12).

En somme, selon le *PIPNE* 2008-2009, le conseil scolaire voit à ce que tous les participants du programme disposent de toutes les chances possibles d'être adéquatement outillés pour profiter d'un programme de mentorat, ce qui optimisera leur autoefficacité au bout du compte.

## **SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE**

L'analyse de la documentation pédagogique pertinente du conseil scolaire sur le mentorat des enseignants débutants a permis de mettre en lumière de façon plus approfondie l'expérience du mentorat des enseignants débutants selon les trois volets du constructivisme, de la pratique réflexive et de l'autoefficacité. L'analyse documentaire a fait générer des renseignements supplémentaires en plus des données du questionnaire et des entrevues semi-structurées sur l'expérience du mentorat des enseignants débutants en milieu scolaire minoritaire francophone travaillant dans les grands centres et dans les endroits isolés.

Dans un premier temps, les documents pédagogiques du conseil scolaire utilisés pour cette analyse, soit le *Programme de mentorat* du conseil scolaire, les activités de perfectionnement professionnel et le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan 2008-2009*, montrent que les enseignants débutants du conseil scolaire sont appuyés pour faire leur entrée dans la profession et pour y vivre leur première année d'expérience avec soutien. Ces derniers disposent de beaucoup d'occasions de vivre leur expérience mentorale, ce qui favorise le constructivisme à la base de cette recherche. Ces documents pédagogiques renferment de multiples occasions pour que les enseignants débutants mettent à profit le constructivisme grâce à leur relation mentorale.

Dans un deuxième temps, bien que les documents pédagogiques du conseil scolaire présentent moins d'occasions aux enseignants débutants de mettre en vigueur la pratique réflexive que le constructivisme, il leur en offre quand même quelques-unes. C'est surtout par l'intermédiaire d'activités de perfectionnement professionnel utiles et fréquentes que les enseignants débutants peuvent bénéficier de façon tangible de ces activités qui, d'une part, favorisent la pratique réflexive et, d'autre part, contribuent à l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement.

Dans un troisième temps, toujours selon le contenu des documents pédagogiques du conseil scolaire, seulement quelques situations pédagogiques favorisent l'autoefficacité des enseignants débutants. Il faut noter que les occasions de mise en œuvre de l'autoefficacité sont moins nombreuses que celles qui permettent le constructivisme et la pratique réflexive. Dans ce contexte, ce sont surtout les activités professionnelles, incluant les échanges au sein de la relation mentorale, qui inspirent les enseignants débutants relativement aux occasions de favoriser l'autoefficacité. C'est principalement grâce à la signifiante pratique des accompagnements mentor-mentoré et des activités professionnelles utiles et efficaces que les enseignants débutants ressentent l'autoefficacité. Enfin, c'est aussi en raison de cette pertinence pédagogique facilitée par le programme de mentorat et les occasions de perfectionnement professionnel efficace que les enseignants débutants sont incités à demeurer dans la profession.

Pour conclure, les données qualitatives de l'analyse de la documentation pédagogique du conseil scolaire ont permis de mieux comprendre l'expérience mentorale des enseignants débutants et les raisons pour lesquelles certains d'entre eux ne restent pas dans la profession. Elles ont mis de l'avant le programme de mentorat du conseil scolaire ainsi que d'autres activités professionnelles qui endossent ce dossier ministériel. Cette analyse a permis de mieux comprendre non seulement l'expérience mentorale des enseignants débutants qui travaillent en milieu scolaire francophone minoritaire mais aussi, plus précisément, l'expérience de ceux qui travaillent dans des milieux scolaires francophones minoritaires et isolés des grands centres. Rappelons que la littérature actuelle sur le sujet du mentorat des enseignants débutants n'en fait pas état. Les données qualitatives de cette troisième technique de collecte de données a également permis d'assurer une certaine rigueur scientifique, notamment en consolidant l'apport de la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) au dossier du mentorat quant au constructivisme, à la pratique réflexive et à l'autoefficacité. Ce qui en ressort succinctement à cet égard est le fait que le conseil scolaire tient clairement compte du constructivisme dans ses documents qui sont pertinents au dossier du mentorat; les deux autres concepts clés à la base de cette théorie, soit la pratique réflexive et l'autoefficacité, bien que présents, l'y sont moins. Puis, en théorie, les documents pédagogiques du conseil scolaire en ce qui

concerne le mentorat endossent, jusqu'à un certain point, la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991), bien que partiellement; en pratique, les trois concepts clés de la théorie se trouvent encore moins actualisés sur le terrain.

## VII. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : LES QUESTIONNAIRES

Trois méthodes d'observation ont fait l'objet de l'analyse des résultats de cette recherche : l'analyse documentaire (chapitre 6); les questionnaires (chapitre 7); et les entrevues (chapitre 8). Les deux prochains chapitres présentent l'analyse de chaque stratégie de collecte de données et interprète les résultats obtenus à la lumière des constats de la littérature et des éléments du cadre conceptuel. Tel qu'il vient d'être présenté dans le chapitre 6, l'analyse documentaire présente la documentation pédagogique pertinente sur le programme de mentorat du conseil scolaire et d'autres initiatives de la part du Conseil pour soutenir ce dossier. Cette documentation a été étudiée en profondeur, soit en examinant, entre autres, le déroulement du programme et son évaluation. Elle a aussi été analysée à la lumière des éléments du cadre conceptuel. Le présent chapitre reprend la plupart des données du questionnaire, illustrées à l'aide de tableaux pour mieux guider le lecteur. Le chapitre 8 sur les données des entrevues semi-structurées sont regroupées selon les trois dimensions du cadre conceptuel : le constructivisme; la pratique réflexive; et l'autoefficacité. Elles utilisent comme toile de fond la façon dont l'enseignant débutant vit l'expérience du mentorat dans son école et la perception de l'enseignant débutant sur ce qui constitue un bon mentor. Une synthèse des résultats fait l'objet du chapitre 10 sur la discussion.

Le questionnaire a été élaboré par la chercheuse. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, le questionnaire est inspiré d'instruments de thèses répertoriées dans la littérature (Connors-Krikorian, 2005; Fantilli, 2009; Handley, 2005; Hope, 2001; Magill, 2002; Maples, 2005; Scott, 2005), ainsi que des concepts théoriques de cette étude. Le questionnaire a été validé par des experts dans le domaine du mentorat, soit trois conseillers pédagogiques, deux coordonnateurs pédagogiques et deux directeurs d'école. Ces derniers sont considérés comme des experts dans le domaine, étant donné que les conseillers pédagogiques assument le rôle de mentors dans leurs fonctions, que les coordonnateurs pédagogiques ont assumé ce rôle avant d'être promus à la coordination et qu'ils gèrent des équipes de conseillers pédagogiques qui sont mentors. Les directeurs d'école, quant eux, sont ceux qui mettent en œuvre le programme de mentorat dans leur

école. Aussi, le questionnaire a été validé par un échantillon d'enseignants débutants ayant pris part à un programme de mentorat faisant l'objet d'une étude pilote conduite avec la participation d'enseignants débutants volontaires d'un autre conseil scolaire. La chercheuse a eu l'occasion d'ajuster le questionnaire à la suite de la rétroaction des experts sur le terrain et des enseignants débutants volontaires.

Le questionnaire (Annexe C) intitulé *Le mentorat : L'expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire* comportait sept sections :

- 1) l'attrition et le stress;
- 2) la rétention et la satisfaction ;
- 3) le constructivisme;
- 4) la pratique réflexive;
- 5) l'autoefficacité;
- 6) les pistes d'amélioration pour les administrateurs scolaires; et
- 7) les données démographiques des répondants.

Il est de mise de mentionner que le questionnaire comprend une section sur l'attrition et le stress, ainsi que sur la rétention et la satisfaction. La chercheuse avait originalement entamé la recension des écrits sur ces concepts clés avant d'arrêter son choix sur le mentorat des enseignants débutants. La raison en est que la grande majorité des résultats des écrits recensés sur l'attrition, le stress, la rétention et la satisfaction des enseignants attribuait une importance primordiale au mentorat chez les enseignants débutants.

Les participants ont répondu aux questionnaires et aux entrevues semi-structurées en 2009. Quatre pour cent des participants possèdent une année d'expérience dans l'enseignement, 17 % en détiennent deux, 19 % en ont trois, 18 % en ont quatre et 32 % en ont cinq. La plupart des répondants au questionnaire ( $N = 46$ ) avaient cinq années d'expérience au moment de répondre au questionnaire, ce qui veut dire que la plupart d'entre eux ont commencé l'enseignement en 2002. Quelques participants ont commencé leur carrière dans l'enseignement dans un autre conseil scolaire, mais tous ceux qui ont participé à cette étude ont un maximum de cinq années d'expérience. Plus précisément, chez les participants des entrevues semi-structurées ( $N = 5$ ), un participant a deux années

d'expérience, deux participants en ont trois et deux autres en ont cinq. Le programme de mentorat au conseil scolaire de cette étude a connu ses débuts en 2002. Le programme de mentorat du ministère de l'Éducation de l'Ontario est obligatoire depuis la *Loi sur l'éducation 2006*.

Trois des sept sections du questionnaire contiennent des questions directement liées au soutien des enseignants débutants. En ce qui concerne l'appui de la direction d'école, plus de répondants ( $N = 46$ ) disent qu'ils sont soutenus par la direction d'école; le contraire se produit toutefois à mesure que les enseignants acquièrent des années d'expérience. Par exemple, après quatre années d'expérience, il y a autant d'enseignants qui rapportent être soutenus par la direction que d'enseignants qui rapportent ne pas l'être. Après cinq années d'expérience, les répondants rapportent, en majorité, ne pas être appuyés par la direction d'école. Chez les participants des entrevues semi-structurées ( $N = 5$ ), les mêmes tendances sont observées.

Pour ce qui est du soutien des collègues des enseignants débutants, plus d'enseignants débutants que moins disent qu'ils ne sont pas soutenus par leurs collègues. Le nombre d'enseignants qui ne sont pas soutenus par leurs collègues augmente selon les années d'expérience; c'est après cinq années d'expérience que le nombre est le plus grand. Encore ici, chez les participants des entrevues, les mêmes tendances sont observées. Quant au soutien des mentors des enseignants débutants qui répondent au questionnaire, plus d'enseignants débutants que moins rapportent recevoir l'appui de leurs mentors. Ce nombre augmente avec les années d'expérience, et il en va de même pour les participants des entrevues.

La plupart des répondants disent avoir un sentiment plus profond d'être soutenus grâce à leur expérience de mentorat. Le nombre augmente avec les années d'expérience, et il en va de même pour les participants des entrevues.

Les 101 enseignants débutants du conseil scolaire de cette étude ont reçu dans leur pigeonier respectif ce questionnaire sur le mentorat que les directions d'école ont bien

voulu distribuer. Il y a eu un rappel après avoir accordé aux enseignants débutants un sursis de trois semaines suivant l'envoi des questionnaires, ce qui a permis de recevoir quelques questionnaires supplémentaires. Des 101 enseignants, 46% ( $N = 47$ ) ont rempli le questionnaire. Un des enseignants qui a répondu au questionnaire possède 12 années d'expérience, mais est nouveau au conseil scolaire de cette recherche. Étant donné qu'il ne répond pas au profil de l'enseignant débutant de cette étude, soit possédant de une à cinq années d'expérience, il a été retiré de l'étude. Le nombre réel est donc 46 enseignants débutants. Les sections suivantes présentent les résultats des analyses et se terminent par l'interprétation des principaux résultats.

Les questionnaires rapportent les données de 46 participants travaillant non seulement dans un milieu scolaire francophone minoritaire mais aussi dans des régions éloignées des grands centres. Tous les participants ont montré un intérêt à prendre part à la première phase de cette recherche. Les résultats sont présentés selon cinq volets :

- 1) les facteurs de stress;
- 2) les facteurs de rétention et de satisfaction;
- 3) le constructivisme;
- 4) la pratique réflexive; et
- 5) l'autoefficacité.

Ces cinq volets ont comme toile de fond l'expérience du mentorat des participants et leur perception de ce qui constitue un bon mentor. La synthèse des questionnaires permet de préciser la perception du rôle du constructivisme, de la pratique réflexive et de l'autoefficacité dans une relation mentorale.

### *Facteurs de stress*

Dans la première section du questionnaire, les enseignants débutants ont rapporté les facteurs leur causant le plus de stress dans la profession ainsi que ceux leur en causant le moins. Le tableau 1 renferme les facteurs causant le plus de stress chez les enseignants débutants.

Tableau 1

*Perceptions des facteurs de stress chez les enseignants débutants (N = 46)*

	Moyenne	Pourcentage d'accord
Surcharge de travail	3,2	77 %
Manque de temps pour appuyer les élèves	2,9	68 %
Manque de temps de planification	2,9	64 %
Tâches supplémentaires assignées (p. ex., gardes, parascolaire)	2,7	64 %
Manque de temps pour échanger sur la pédagogie	2,7	64 %
Trop peu de ressources pédagogiques	2,8	62 %
Élèves à comportement difficile	2,7	61 %
Trop de matières à enseigner	2,7	60 %
Perfectionnement professionnel peu utile	2,7	57 %
Attitude négative des élèves envers le travail	2,7	57 %
Grille salariale inadéquate	2,6	54 %
Manque de préparation à la formation des maîtres	2,7	53 %

D'après les résultats du tableau 1, les enseignants débutants signalent en grand nombre, entre autres, le besoin de disposer de plus de temps pour effectuer leurs tâches nombreuses et pour soigner leurs relations interpersonnelles avec leur direction d'école, leurs collègues et leurs élèves. Plus de la moitié des répondants indiquent que le conseil scolaire n'accorde pas suffisamment de temps à l'horaire pour les rencontres de mentorat. De plus, les réponses au questionnaire révèlent que le perfectionnement professionnel utile et pertinent, incluant le programme de mentorat, pourrait répondre aux besoins des enseignants débutants à cet égard, contribuant ainsi à contrer les effets néfastes de leur

stress. Toutefois, si ce type de perfectionnement professionnel n'est pas accessible à une fréquence adéquate, selon ce que rapportent les répondants lorsqu'ils signalent la nécessité de disposer de plus de temps avec leurs mentors respectifs, leur stress ne peut donc pas être traité adéquatement. Selon ce que rapportent les répondants au sujet du perfectionnement professionnel, près de 60 % ( $N = 46$ ) d'entre eux trouvent peu utile le perfectionnement qu'ils reçoivent. Une lacune sur le plan de la formation initiale est également considérée par les répondants comme un facteur de stress.

Le tableau 2 illustre les facteurs qui causent le moins de stress chez les enseignants débutants.

Tableau 2

*Perceptions des facteurs qui causent le moins de stress chez les enseignants débutants (N = 46)*

	Moyenne	Pourcentage d'accord
Pression des parents	2,0	24 %
Manque de leadership de la part de la direction d'école	2,0	30 %
Manque d'encouragement de la part de la direction d'école	1,9	30 %
Échéanciers à rencontrer pour la direction d'école	2,0	34 %
Manque d'appui de la direction d'école	2,2	41 %
Attitude négative des collègues	2,3	43 %
Manque de cohésion de la part des collègues dans la mise en vigueur du code de vie de l'école	2,3	44 %
Trop grand nombre d'élèves	2,3	44 %

En ce qui concerne les facteurs qui causent le moins de stress chez les enseignants débutants, les résultats de cette étude permettent d'affirmer que moins de la moitié des participants perçoit bénéficier d'un bon rapport avec le directeur d'école. À cet effet, les écrits au sujet du mentorat des enseignants débutants révèlent que le rapport inadéquat avec la direction d'école s'avère un des facteurs principaux de stress des enseignants débutants (Adams, 2003; Kissel, 2009; Lynn & Woods, 2003; Wilson, 2005); le tableau 2 rapporte un rapport direction d'école-enseignant débutant plus ou moins adéquat.

### *Facteurs de rétention et de satisfaction*

La deuxième section du questionnaire porte sur la rétention et la satisfaction des enseignants débutants. Elle a été élaborée à la lumière des affirmations nombreuses des auteurs de la recension des écrits sur l'importance du lien entre le mentorat et la rétention et la satisfaction des enseignants débutants (Anderson, 2010; Fantilli, 2009; Harris, 2009; Martineau & Messier Newman, 2010; Waters, 2009). Cela explique pourquoi les énoncés du questionnaire font tous allusion au programme de mentorat et non à d'autres facteurs de rétention et de satisfaction des enseignants débutants.

D'après la littérature, la rétention et la satisfaction des enseignants débutants sont principalement dues à un climat de travail ouvert. Ce dernier est représenté par un soutien administratif et collégial qui inspire les enseignants débutants grâce à des programmes d'insertion professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel efficaces (Galambos, 2006; Hargens, 2005; Kissel, 2009; Woods & Weasmer, 2004). D'abord et avant tout, 87 % des enseignants débutants disent qu'en général, ils sont satisfaits en tant qu'enseignants. Ensuite, selon les données du questionnaire, les réponses qui font allusion à l'importance du soutien administratif et collégial sont partagées : près de 30 % ( $N = 46$ ) des répondants rapportent qu'il y a un manque d'encouragement de la part de la direction d'école; et 30 % ( $N = 46$ ) aussi disent qu'il existe un manque de soutien de la part des collègues. Cela rejoint d'autres données du questionnaire qui font aussi allusion à la variable temps et à son insuffisance. Les répondants signalent, une fois de plus, un manque de temps à plusieurs égards, cette fois en matière de temps d'échange avec leurs collègues. Forcément, ils n'ont pas assez d'occasions pour se soutenir mutuellement. Il en va de même pour les directions d'école qui, elles, semblent bombardées par les nombreuses initiatives ministérielles, ce qui fait qu'elles peuvent avoir du mal à prioriser.

Certaines données du questionnaire font référence à l'importance du climat de travail ouvert et d'un soutien administratif qui inspire à l'aide d'un programme d'insertion

professionnelle, de mentorat et de perfectionnement professionnel efficaces. Le tableau 3 comporte ces données.

Tableau 3

*Perceptions des facteurs qui ont été des embûches à la rétention et à la satisfaction des enseignants débutants  
(N = 46)*

	Moyenne	Pourcentage d'accord
Manque d'uniformité dans la vision de l'école	2,4	53 %
Manque de cohésion de la part des collègues dans la mise en vigueur du code de vie de l'école	2,3	44 %
Attitude négative des collègues	2,3	43 %
Manque de soutien des collègues	1,9	34 %
Manque de coopération des collègues	1,9	34 %
Manque de respect envers les différences entre collègues et avec la direction d'école	2,0	34 %
Peu de critique constructive suivant une observation en salle de classe	1,8	17 %
Climat au salon du personnel ou au sein de l'école	1,7	17 %
Manque de confiance dans le travail de l'enseignant de la part de la direction d'école	1,7	15 %
Manque d'observation en salle de classe de la part de la direction d'école	1,7	6 %

En ce qui concerne le rôle important des programmes de soutien variés comme facteur possible de rétention des enseignants selon les données du questionnaire, 64 % (N = 46) des répondants se disent satisfaits du programme de mentorat actuel, tandis que 57 % (N = 46) d'entre eux considèrent le perfectionnement professionnel comme étant peu utile.

### **7.1. Le constructivisme**

La section suivante présente les perceptions de l'enseignant débutant quant à sa relation mentorale. Martineau & Messier Newman (2010) et Martineau & Presseau (2003) définissent la relation mentorale comme la rétroaction juste et utile des mentors fournie aux mentorés dans le but d'améliorer leur sentiment d'autoefficacité.

Tableau 4

*Perceptions de la relation mentorale chez les enseignants débutants (N = 37)*

---

	Moyenne	Pourcentage d'accord
Mon mentor est un bon modèle d'enseignant.	3,5	73 %
Mon mentor valorise mon opinion.	3,4	71 %
Je m'entends bien avec mon mentor.	3,6	70 %
Mon mentor considère les problèmes comme des défis.	3,0	70 %
Mon mentor considère mes idées et opinions.	3,5	70 %
Mon mentor me motive intellectuellement.	3,2	68 %
Mon mentor m'appuie dans des situations liées au travail.	3,3	68 %
Mon mentor est à l'écoute.	3,5	68 %
Mon mentor prend le temps d'échanger avec moi.	3,4	68 %
Mon mentor m'appuie en toute confidentialité.	3,4	68 %
Mon mentor est une source d'appui.	3,3	66 %
Mon mentor a contribué au fait que j'ai choisi de demeurer dans l'enseignement.	2,5	50 %
J'ai suffisamment de temps pour travailler ma relation de mentorat.	2,1	32 %

---

*Note.* Dix participants n'ont pas répondu aux questions se rapportant à cette section du questionnaire pour des raisons variées, précisées par les notes que certains ont écrites

dans la marge telles que : « Je n'ai jamais eu de mentor. »; « Congé de maternité, donc je n'ai pas eu d'entretien avec mon mentor. »; « N/A »; ou « Ne s'applique pas à moi! ». Ces notes précisent possiblement davantage le fait que certains répondants ne sont pas au courant qu'il existe un programme de mentorat au conseil scolaire et que d'autres n'en sont pas trop certains. Il est aussi possible que les répondants qui ne suivent pas actuellement un programme de mentorat ou qui en ont suivi un dans le passé ont cru que cette section du questionnaire ne les concernait pas.

Le tableau 4 porte sur les perceptions qu'ont les répondants de leur relation mentorale ou de leur expérience vécue avec un mentor. De façon globale, il démontre que la majorité des répondants ont l'impression de bien s'entendre avec leurs mentors respectifs. Les enseignants débutants qui ont répondu au questionnaire apprécient beaucoup entretenir une telle relation.

D'après les écrits de la littérature, la grande majorité des enseignants débutants rapporte toutefois qu'en dépit du manque de temps pour entretenir la relation mentorale, le mentorat a constitué la clé de leur rétention (Harris, 2009; Waters, 2009). Quarante pour cent (40 %) ( $N = 46$ ) des répondants de la présente étude appuient cette affirmation lorsqu'ils soutiennent que « [leur] mentor a contribué au fait qu'[ils ont] choisi de rester dans l'enseignement (énoncé 10.21) ». Ce qui légitime davantage le rôle indispensable d'un programme de mentorat dans toutes les écoles. Les propos de la littérature et les données quantitatives sur l'importance capitale du programme de mentorat en ce qui concerne la rétention des enseignants appuient la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991). Cette théorie va jusqu'à insister sur le fait qu'il est un devoir pour les parties engagées dans un tel programme de soutenir la relation mentorale dans le but d'obtenir une meilleure rétention.

## **7.2 La pratique réflexive**

La section qui suit présente le rôle de la pratique réflexive dans une relation mentorale selon les perceptions de l'enseignant débutant. Tel que nous l'avons présenté

précédemment, la pratique réflexive se décrit comme une évaluation du *comment* ou du *pourquoi* une personne perçoit, ressent, pense ou agit. Par son intermédiaire, les adultes retirent du sens de leurs expériences, explorent leurs propres cognitions et croyances, s'engagent dans l'autoévaluation et changent leur façon de penser et leur comportement en conséquence (Mezirow, 1990).

Tableau 5

*Perceptions du rôle de la pratique réflexive dans une relation mentorale (N = 43)*

	Moyenne	Pourcentage d'accord
J'ai maintenant un sentiment plus profond d'être soutenu grâce à mon expérience de mentorat.	2,6	51 %
Je me sens davantage en mesure de gérer une salle de classe grâce à mon expérience de mentorat.	2,4	43 %
J'ai constaté des changements dans la façon dont mes élèves travaillent avec moi grâce à mon expérience de mentorat.	2,2	37 %
Je prends du recul et je réfléchis à mes pratiques d'enseignement grâce à mon expérience de mentorat.	2,2	34 %

*Note.* Quatre répondants n'ont pas répondu aux questions 17 à 20 inclusivement, soit aux questions traitant spécifiquement de l'expérience mentorale liée à la pratique réflexive. Ils ont indiqué N/A dans la marge. Le programme *Excel* tient compte des données manquantes dans ces calculs. Il faut également reconnaître le fait que certains des répondants ont plus d'une année d'expérience et que la grande majorité n'ont pas pris part au programme de mentorat pendant plus d'un an, le programme n'étant pas offert plus longtemps. Cela peut avoir eu un impact sur leurs perceptions. Aussi, il faut signaler le fait que certains répondants ne sont même pas au courant que le programme de mentorat existe dans leur conseil scolaire, ce qui fait qu'ils auraient possiblement répondu à la négative dans ce contexte.

Dans cette section du questionnaire, les enseignants ont été invités à prendre du recul et à réfléchir au soutien que leur procure la relation mentorale ainsi qu'à l'impact de leur relation mentorale en salle de classe. Comme l'indique le tableau 5, l'expérience du mentorat ne semble pas avoir été des plus fructueuses en ce qui a trait à la gestion de leur classe et de leur rapport avec les élèves. En dépit du fait qu'un peu plus de la moitié des répondants (51 %,  $N = 43$ ) rapportent qu'ils ont « maintenant un sentiment plus profond d'être soutenus en raison de leur expérience de mentorat », en grande majorité, ils ne se sentent pas davantage en mesure de gérer une salle de classe grâce à leur expérience de mentorat. Ils constatent également peu de changements dans la façon dont les élèves travaillent, grâce à leur expérience de mentorat. Seulement 34 % des enseignants débutants prennent du recul ou réfléchissent à leurs pratiques d'enseignement grâce au mentorat.

Quant à la pratique réflexive, selon la littérature, elle est favorisée par les activités de perfectionnement professionnel, car ces dernières fournissent l'occasion aux participants de prendre du recul et de réfléchir à leur pratique d'enseignement (Curtis, 2005; Hammer, 2005; Martineau & Messier Newman, 2010; Terrill, 2005). Si elles s'avèrent utiles et efficaces, ces activités permettent aux participants d'en ressortir plus compétents, ce qui leur permet d'effectuer des ajustements ainsi que des améliorations à leur enseignement. Les répondants jugent, à un taux faible de 34 % ( $N = 43$ ), qu'ils prennent du recul et réfléchissent à leur pratique d'enseignement grâce à leur expérience de mentorat.

La théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) soutient que la promotion de la pratique réflexive est un devoir.

### **7.3 L'autoefficacité**

La présente section montre le rôle de l'autoefficacité dans la relation mentorale selon les perceptions de l'enseignant débutant. L'autoefficacité est le jugement sur ses propres capacités d'organiser et d'exécuter des tâches requises dans l'atteinte de certains objectifs. Elle se définit aussi comme la confiance dans sa capacité d'organiser et

d'exécuter des sources d'action requises pour gérer des situations potentielles (Bandura, 1986).

Les données de cette section renferment une non-concordance visible. D'une part, les répondants indiquent qu'ils se sentent mal préparés pour faire leur entrée dans la profession; d'autre part, ils se disent hautement efficaces. Comme il en sera discuté, il est possible que les répondants aient cherché à bien paraître aux yeux de la chercheuse. Cela pourrait expliquer, en partie, leur sentiment d'autoefficacité élevé.

Tableau 6

*Perceptions du rôle de l'autoefficacité dans une relation mentorale (N = 46)*

	Moyenne	Pourcentage d'accord
Vous savez comment formuler des questions pertinentes pour vos élèves.	3,4	96 %
Vous savez comment influencer le comportement des élèves dans votre salle de classe.	3,4	94 %
Quand un élève éprouve de la difficulté avec un travail, vous êtes généralement capable de vous adapter à ses besoins.	3,4	92 %
Vous savez comment fournir une explication ou un exemple différent pour l'élève qui éprouve de la difficulté.	3,4	91 %
Vous savez quoi faire pour que vos élèves suivent les règlements de votre salle de classe.	3,3	90 %
Vous savez comment motiver l'élève qui manifeste peu d'intérêt pour le travail scolaire.	2,9	64 %

Contrairement aux répondants de la présente recherche qui se disent hautement efficaces, la plupart des enseignants des écrits répertoriés rapportent que leur sentiment d'autoefficacité au travail s'avère très faible (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Ponder, 2006).

## SYNTHÈSE DES QUESTIONNAIRES

Les enseignants débutants qui travaillent dans un contexte scolaire francophone minoritaire ontarien vivent des défis particuliers (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008; Lamoureux & Labrie, 2003). Entre autres, d'une part, ils desservent une clientèle dont la langue maternelle est souvent l'anglais; d'autre part, les élèves francophones pratiquent rarement le français à la maison (Gérin-Lajoie, 2004). Autant d'aspects peuvent occasionner des difficultés pour les enseignants telles que le manque d'appui de la part des parents, le manque de motivation des élèves et, conséquemment, des lacunes importantes sur le plan des connaissances des élèves. La promotion de la culture francophone se fait aussi difficilement et, en raison de l'isolement des écoles et des conseils scolaires, le réseautage et l'échange sont moins fréquents (Education and Training Inspectorate, 2007; Gilbert et al., 2004; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008; Thompson, 2008).

En dépit de ces défis évidents, le conseil scolaire en milieu minoritaire francophone au sein duquel s'est déroulée cette étude se trouve à l'avant-garde dans le domaine du mentorat des enseignants débutants grâce à son programme de mentorat mis sur pied en 2002. Grâce à la participation de ce conseil scolaire, cette étude a permis d'identifier, entre autres, d'autres défis à ajouter à la liste issue de la littérature et que doivent relever les enseignants débutants en milieu scolaire francophone minoritaire.

Les données des questionnaires fournissent des renseignements sur plusieurs plans en appuyant les écrits de la littérature, dont ceux de Edwards (2003), Houde (2010), Kiani (2006) et Kneer, Reiter & Shakelford (2009) concernant l'importance du temps dans une relation mentorale, ceux de Lancaster (2002) au sujet du besoin de rencontres fréquentes entre l'enseignant débutant et le mentor, ainsi que ceux de Houde (2010) et Jamieson (2003) concernant la nécessité d'évaluer les programmes de mentorat. De plus, les données des questionnaires précisent davantage en profondeur les raisons sous-jacentes aux points d'amélioration nécessaires à une relation mentorale réussie en Ontario français. Le manque de temps est fréquemment identifié comme une embûche au bon

fonctionnement de la relation mentorale et de ses composantes. Par exemple, il faut suffisamment de temps pour soigner la relation mentorale, entretenir les relations interpersonnelles avec la direction d'école et faire en sorte que le perfectionnement professionnel et la formation initiale à l'enseignement soient adéquatement pertinents. Les données du questionnaire permettent également de traiter du manque de renseignements soulevé par la recension des écrits au regard de l'état de la relation mentorale en Ontario français ainsi que du besoin d'un fondement théorique solide à la base de la recherche sur le mentorat.

Le questionnaire fournit des données concernant la variable temps. Si le programme de mentorat s'étendait sur plus d'un an, les enseignants débutants pourraient en retirer plus de satisfaction. Bien qu'ils en soient principalement satisfaits actuellement, ils indiquent toutefois que le temps consacré à la relation mentorale est insuffisant. Les données du questionnaire confirment les résultats des études de la littérature et rapportent, elles aussi, que, pour qu'une relation mentorale soit adéquate, il faut plus de temps pour appuyer la relation, il faut que la relation s'étende sur plus d'un an, que le perfectionnement professionnel soit utile et pertinent, et permette suffisamment d'occasions pour mettre en vigueur la pratique réflexive. Les ressources pédagogiques doivent également être suffisantes et le plus de fonds possible doivent être consacrés à cette initiative ministérielle (Jamieson, 2003; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). En conséquence, ces conditions contribueraient, entre autres, à une meilleure rétention enseignante.

Toujours d'après la variable temps, la recension des écrits qualifie d'utiles et de pertinents l'appui de la direction d'école (Bartell, 2005; Galambos, 2006; Hargens, 2005; Kissel, 2009), celui des collègues ainsi que le perfectionnement professionnel (Carlson, 2004; Hargens, 2005; Kneer, Reiter & Shakelford, 2009; Martineau, 2009) et les considèrent comme des incontournables de la rétention et de la satisfaction des enseignants débutants. Par contre, le questionnaire de cette étude fait aussi ressortir que, pour qu'un programme de mentorat et les activités de perfectionnement professionnel soient utiles et efficaces, il accordera aux personnes qui s'y adonnent le temps nécessaire.

Le manque de temps actuel explique donc, en grande partie, pourquoi certains répondants rapportent que les relations interpersonnelles avec leur direction d'école et leurs collègues requièrent de l'attention. Pour la même raison, les activités de perfectionnement professionnel seraient mieux considérées si les formateurs disposaient de plus de temps pour les livrer et si les participants, de leur côté, avaient le temps suffisant pour se les approprier.

Conséquemment, les données quantitatives de cette étude misent sur le fait que le manque de temps affecte également les occasions de pratique réflexive mises en vigueur grâce au perfectionnement professionnel et au programme de mentorat utiles et pertinents; la recension des écrits rapporte la même chose (Bartell, 2005; Carlson, 2004; Galambos, 2006; Hargens, 2005). Le perfectionnement professionnel et le programme de mentorat sont considérés comme des incontournables de la rétention et de la satisfaction des enseignants débutants. Seulement 34 % ( $N = 43$ ) des répondants disent prendre du recul et réfléchir à leurs pratiques d'enseignement grâce à leur expérience de mentorat. Encore ici, si les enseignants débutants ne disposent pas du temps nécessaire pour se consacrer à ces activités professionnelles et pour s'en approprier le contenu, et si les formateurs n'ont pas ou peu d'occasions d'assurer des suivis et des accompagnements, le perfectionnement professionnel ne peut pas être considéré comme utile ou efficace.

Dans les sections du questionnaire qui se rapportent à la préparation à la formation des maîtres, les répondants indiquent clairement qu'ils auraient aimé bénéficier d'une meilleure préparation pour leur entrée dans la profession. En ce qui concerne les facteurs de stress, 53 % des répondants rapportent qu'ils ont manqué de préparation au cours de la formation des maîtres; par ailleurs, pour ce qui est de la pratique réflexive, seulement 23 % ont indiqué que le programme de formation à l'enseignement les a bien préparés à l'enseignement. Quant au manque de préparation pour la profession au cours de la formation initiale à l'enseignement et au lien avec le facteur temps, le programme de formation des maîtres en Ontario français ne s'étend que sur huit mois. À la lueur de ces données, il semble que les étudiants-maîtres ne se sentent pas suffisamment prêts pour faire leur entrée dans la profession, faute de temps pour s'approprier les concepts

éducationnels à l'étude et les dossiers ministériels de l'heure. Par contre, pour ce qui est de l'autoefficacité très élevée des répondants (90 % ( $N = 46$ ) des répondants se perçoivent hautement autoefficaces), ces derniers rapportent quand même un certain besoin concernant la façon d'intéresser l'élève non motivé étant donné que seulement 64 % ( $N = 46$ ) considèrent qu'ils savent entrer en communication cette clientèle d'élèves. Disposer de stratégies à haut rendement sur la motivation des élèves contribuerait possiblement au sentiment des enseignants débutants d'être mieux préparés et plus confiants pendant leur insertion dans la profession. Le questionnaire est limitatif, car les explications au sujet de ces résultats contradictoires au chapitre de l'autoefficacité ne peuvent être obtenues qu'en entrevue.

Ce qui ressort du questionnaire dans la section sur les données démographiques, entre autres, et qui se trouve digne de mention, c'est le fait que, parmi les enseignants débutants qui travaillent dans un contexte scolaire francophone minoritaire, certains d'entre eux travaillent aussi dans des milieux isolés des grands centres. Se pourrait-il qu'en raison de la démographie, les enseignants débutants qui travaillent en milieu scolaire isolé ne reçoivent pas toujours les mêmes services que ceux qui travaillent dans les grands centres? Souvent, à cause des distances, les formateurs ou conseillers pédagogiques ne disposent pas d'assez de temps pour se déplacer et offrir les mêmes services professionnels aux enseignants qui travaillent à l'extérieur des grands centres. De plus, dans ce même contexte, les directions d'école n'ont pas toujours à leur disposition des suppléants qualifiés ou même non qualifiés pour permettre aux enseignants de tirer profit des activités professionnelles. Ces renseignements démographiques, propres à tous les enseignants de cette étude qui travaillent dans les régions éloignées, n'émergent pas dans la littérature sur le mentorat des enseignants débutants. Le questionnaire, lui, en permet des précisions, bien que partiellement.

Sur le plan théorique, certaines études de la recension des écrits ont rapporté le manque de fondement théorique aux programmes d'appui, tel celui du mentorat (Carpenter, 2006; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006). Les données du questionnaire ont permis, entre autres, d'appuyer davantage le bien-fondé de la théorie de l'apprentissage transformatif

(Mezirow, 1991) comme choix d'assise théorique de cette étude. De plus, les questions du questionnaire, liées aux trois principaux concepts clés du constructivisme, de la pratique réflexive et de l'autoefficacité, ont généré des données pour établir un vocabulaire commun sur le sujet du mentorat. Ultérieurement, les données quantitatives ont permis de mieux saisir l'expérience du mentorat des enseignants débutants en Ontario français.

Bien que le questionnaire ne permette pas de fournir tous les détails possibles sur le sujet du mentorat des enseignants débutants en milieu scolaire francophone minoritaire de par sa nature quantitative, les entrevues semi-structurées viendront, d'une part, préciser davantage l'expérience mentorale d'un conseil scolaire en Ontario français. D'autre part, elles faciliteront les mises au point nécessaires qui apparaissent dans plusieurs sections du questionnaire.

## VIII. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : LES ENTREVUES

Les entrevues semi-structurées ont fourni des données brutes transcrites textuellement pour respecter la pensée et la syntaxe des participants. Chaque entrevue transcrite a été retournée au participant pour obtenir son approbation. Les entrevues ont duré environ deux heures chacune, selon le rythme auquel elles se déroulaient et la densité des renseignements fournis par le participant. Elles ont traité de l'expérience de mentorat de chaque participant. Ensuite, d'après les données, voire les transcriptions qui ont été lues plusieurs fois pour bien s'approprier les paroles des participants, des catégories ont émergé, permettant l'analyse des données ainsi que de tout autre thème ressortant de l'analyse du cas (Van der Maren, 1999) et liés au mentorat des enseignants débutants. Les catégories émergentes ont contribué à valider davantage le bien-fondé des concepts clés sous-jacents de la recherche, soit le constructivisme, la pratique réflexive et l'autoefficacité, car elles en traitaient toutes directement. Des codes ont été créés pour représenter les thèmes et ceux-ci ont été inscrits dans la marge pour désigner les extraits textuels qui correspondaient à chaque concept clé de la recherche ainsi qu'aux éléments principaux des questions de recherche, de la recension des écrits et de la problématique. La chercheuse a aussi surligné les passages qui faisaient allusion à d'autres thèmes émergents, connexes au mentorat des enseignants.

L'étape de l'interprétation des données s'est faite en examinant les renseignements liés à l'expérience du programme de mentorat et en s'inspirant de la recension des écrits, du cadre conceptuel, de la question de recherche et de la problématique. L'interprétation des données a fait émerger des renseignements qui ont permis d'en dégager le sens pour ensuite les assembler de façon plus compréhensible. Cette étape de l'interprétation des données des entrevues a pris fin au moment de l'épuisement des sources, c'est-à-dire de la sélection des citations et des propos les plus pertinents pour la recherche et de la saturation des catégories, soit les thèmes les plus récurrents et les plus pertinents sur le sujet du mentorat à l'étude (Huberman & Miles, 1993). La lecture répétée des transcriptions, l'étude de leur contenu, l'objectif de la recherche, l'orientation choisie, les connaissances antérieures de la chercheuse ainsi que les concepts traités par les

participants ont facilité cette tâche. Enfin, des affirmations ont été présentées sous forme narrative, rendant compte de l'ensemble de la recherche et respectant un processus rigoureux pour assurer la qualité de la recherche (Stake, 1995; Van der Maren, 1999).

Les entrevues individuelles semi-structurées présentent les données qualitatives de cinq participants qui ont montré leur intérêt à prendre part à la seconde phase de cette recherche. Les thèmes émergents ont été regroupés selon les trois concepts clés théoriques à la base de cette étude : le constructivisme; la pratique réflexive; et l'autoefficacité. Ces trois concepts clés sont présentés avec, comme toile de fond, l'expérience du mentorat des participants et leur perception de ce qui constitue un bon mentor. La synthèse des entrevues permet de mieux saisir le rôle de ces trois concepts théoriques dans une relation mentorale.

## **8.1 Présentation des participants**

### *Participant 1*

Le participant 1 enseigne dans un milieu isolé d'un grand centre. En fait, il enseigne dans une école située à près de 300 km du siège social du conseil scolaire. Cet enseignant enseigne au palier secondaire. Malgré les défis auxquels font face les enseignants en milieu éloigné, il rapporte que son expérience mentorale a été des plus profitables grâce à un mentor accueillant, disponible et généreux. Cela n'a pas été le cas pour d'autres collègues qui n'ont pas eu le luxe d'être jumelés avec de telles personnes qui leur étaient compatibles. Certaines contraintes de ce genre en contexte de milieu isolé rendent parfois difficiles une telle expérience. Le participant 1 explique que les occasions de perfectionnement professionnel ne sont pas très fréquentes en raison du manque de suppléance et, parce que le personnel est peu nombreux, de la difficulté à libérer plus d'un enseignant à la fois car, se faisant, on risque de vider l'école. Ce participant aime que le programme de mentorat soit flexible, c'est-à-dire un programme qui permet aux deux personnes engagées, soit l'enseignant débutant et le mentor, de décider de la

fréquence, de la durée et du contenu des séances d'accompagnement. Il attribue également beaucoup de valeur à l'implication de la direction d'école dans un programme de mentorat réussi.

#### *Participant 10*

Le participant 10 vit une deuxième carrière. Il enseigne au palier secondaire à environ un kilomètre du siège social du conseil scolaire. Bien qu'il existait des différences quant au style d'apprentissage entre cet enseignant et son mentor, il a aimé son expérience mentorale grâce à la grande disponibilité de son mentor, à son expertise dans plusieurs matières et à son expérience dans l'enseignement. Étant donné que cet enseignant avoue ne pas avoir été bien préparé avant son insertion dans la profession, il reconnaît davantage l'importance du mentorat. Il va jusqu'à dire que tous les enseignants devraient profiter d'une relation mentorale tout le long de la carrière en enseignement, car tous sont des apprentis à vie devant se mettre adéquatement à jour dans la mise en œuvre des nouvelles initiatives ministérielles. Ce participant n'est pas certain s'il existe un programme de mentorat formel dans son conseil scolaire; si oui, il aimerait qu'il soit plus structuré pour mieux répondre aux besoins professionnels des enseignants qui y participent.

#### *Participant 38*

Le participant 38 a suivi un programme de mentorat dans un autre conseil scolaire. Actuellement, il enseigne au palier secondaire à environ 45 km de distance du siège social du conseil scolaire. Bien qu'il avoue avoir connu des différences d'opinion quant au style d'enseignement, le participant 38 a apprécié l'appui de son mentor en début de carrière. Ce qu'il a particulièrement aimé de son expérience mentorale est le fait que son mentor était libéré régulièrement de ses fonctions pour l'observer enseigner et lui fournir une rétroaction sur son enseignement. D'autre part, ce qu'il déplore du programme de mentorat, c'est qu'il n'est pas suffisamment taillé sur mesure, selon lui, pour combler

adéquatement les besoins professionnels des enseignants débutants et leur permettre de développer leur plein potentiel. Il suggère même qu'il soit aboli s'il ne peut pas être évalué pour mieux répondre aux besoins de ceux qui y participent.

#### *Participant 39*

Le participant 39 enseigne au palier élémentaire à environ 50 km de distance du siège social du conseil scolaire. Étant donné le manque de ressources humaines pour répondre au besoin de mentors pour les nouveaux enseignants débutants, celui-ci a dû être jumelé avec un enseignant chevronné à distance. Les courriels et le courrier interne leur ont permis de garder leur relation mentorale active. Le participant 39 a beaucoup aimé ce genre d'activité, car son mentor lui envoyait des ressources utiles pour son enseignement et la gestion de sa classe, besoins spécifiques qu'il lui a fait connaître. Il ajoute les avantages d'avoir un mentor à distance : il se sent moins jugé que si la personne était présente; la situation à distance respecte l'anonymat de l'enseignant débutant et de ses élèves; et l'enseignant débutant n'a pas nécessairement besoin de soutien de façon fréquente, selon lui. Ce qu'il aurait aimé davantage, par contre, c'est de pouvoir se rendre à l'école de son mentor ou que celui-ci se rende à la sienne pour qu'il profite de la rétroaction de son mentor à la suite de l'observation en salle de classe ou simplement pour échanger de vive voix. Bien que le conseil scolaire offre un voyage par personne engagée dans une dyade mentorale de ce genre à distance, ces personnes ont choisi ne pas en profiter, puisque le déplacement est difficile en raison des préparations à soumettre en cas d'absence et du temps de classe à reprendre une fois revenu en salle de classe. Bref, selon le participant 39, les rencontres mentorales devraient être fixées selon la discrétion des personnes engagées dans la dyade mentorale.

#### *Participant 46*

Le participant 46 enseigne au palier élémentaire dans une école à 5 km du siège social du conseil scolaire. N'étant pas certain des modalités du programme de mentorat du conseil scolaire ou même s'il y existe un programme formel, celui-ci a grandement bénéficié de

l'appui d'un enseignant chevronné qui lui offrait beaucoup de soutien au cours de sa première année d'enseignement. Il avoue que si ce n'était pas de lui, il aurait abandonné l'enseignement tellement il n'arrivait pas à prendre le dessus sur les tâches nombreuses liées à son travail. Ce participant aime entretenir des échanges informels avec son mentor; toutefois, il aimerait avoir davantage l'occasion d'observer son mentor dans sa salle de classe, ainsi que d'obtenir de la rétroaction sur son enseignement et la gestion de sa classe.

## **8.2 Le constructivisme**

Les réponses des participants aux entrevues semi-structurées individuelles sur la section qui traite du constructivisme, représenté par l'apprentissage efficace, authentique et mutuel que fournit la relation mentorale, se regroupent en trois catégories qui ont émergé des données des entrevues :

- 1) les conditions de réussite d'un programme de mentorat;
- 2) ce qui constitue un bon mentor et un enseignant débutant qui fonctionne bien dans une relation mentorale; et
- 3) l'impact d'une relation mentorale efficace.

Ces catégories sont directement liées au constructivisme. D'une part, elles illustrent les conditions gagnantes d'un rapport mentorale où les deux parties s'engagent à part égale à atteindre des objectifs d'apprentissage très spécifiques; d'autre part, elles présentent clairement les éléments clés du succès d'un tel processus collaboratif. Tel qu'il en sera discuté, une relation mentorale fondée sur les principes du constructivisme, soit l'atteinte de l'objectif d'un apprentissage réciproque mentor-mentoré, assurera un rapport sain qui générera des résultats tangibles.

### 8.2.1 Les conditions de réussite d'un programme de mentorat

Au cours des entrevues semi-structurées, les participants ont précisé en quoi une relation mentorale est réussie, et ce, sur trois plans : le temps; l'apprentissage; et la compatibilité.

#### *1) Une relation mentorale réussie au regard du temps*

Les participants rapportent que, surtout au début de l'année scolaire, il serait souhaitable que le mentor passe beaucoup de temps avec l'enseignant débutant pour lui permettre d'établir une bonne routine et faciliter un bon départ scolaire.

Comme ça serait utile aussi d'avoir ou d'être capable d'avoir le mentorat là, avec toi, même la première journée où tes élèves rentrent parce que là, là, ça c'est essentiel, parce que si t'as pas une bonne gestion de classe au début de l'année... t'es fini (Participant 46, p. 14, lignes 12-15).

La relation mentorale devrait non seulement commencer en début d'année scolaire, mais elle devrait également se poursuivre au courant de l'année. Même que, au besoin, la relation mentorale devrait s'étendre sur une durée de temps plus longue qu'une année si l'enseignant le requiert : « Ben, que ça continue, ..., c'est ça que j'ai aimé, que c'était pas juste une affaire de première année (Participant 1, p. 13, lignes 24-25). »

Pour s'avérer davantage efficace, la relation mentorale devrait être accompagnée de séances de travail ou de journées d'apprentissage professionnel qui favorisent des échanges pédagogiques fréquents entre le mentor et l'enseignant débutant.

[Du temps prévu à l'horaire]... pour être capable de travailler avec, questionner, ... des choses que t'es pas certaine comment enseigner, quoi faire, si t'as des problèmes avec la gestion de classe, tu peux questionner, lui demander toi, qu'est-ce que tu ferais dans cette situation-là (Participant 46, p. 9, lignes 24-29).

...

Comme je trouve que si la personne se trouve pas confiante, là, ça serait bon d'avoir un mentorat, pis avoir des journées de formation, des journées de

formation qui vaut quelque chose, pas juste des formations pour s'asseoir là pis écouter, là on va parler de bla bla bla, là qui vaut rien, des journées de formation où t'as la chance de participer, de travailler avec ton mentorat, pour te préparer à travailler dans ta salle de classe, pas pour entendre parler de bla bla bla pis tu tombes endormie (Participant 46, p. 9, lignes 7-11).

Dans le cas des enseignants en milieu isolé, ces occasions de séances de travail ou de journées d'apprentissage professionnel permettant les échanges pédagogiques fréquents se font plutôt rarissimes.

Ben, les faiblesses, ce que j'ai trouvé, dans mon programme de mentorat formel, il était à [nom de la ville], donc on avait le droit de prendre, j'avais le droit de prendre une journée pour aller l'observer. ... Ou j'aurais pu lui demander qu'y prenne une journée pour m'observer, mais on a déjà des pleines journées pour toutes sortes de choses, que je voulais pas vraiment. ... C'est pas vraiment pratique. Si ça serait ..., je prendrais une demi-journée, donc je pars beaucoup plus de bonne heure de chez nous pour pouvoir me rendre là. ... C'est loin, [nom de la ville]. Si j'étais à [nom de la ville], ça serait beaucoup plus facile. Mais là, [nom de la ville], ça fait loin (Participant 39, p. 5, lignes 16-30).

...

Au début, j'avais assez de courriels, parce que je commençais, [nom de la ville], je débutais, ..., j'ai commencé au mois de janvier où j'ai pris la place de quelqu'un d'autre. Donc c'était encore plus difficile à apprendre la discipline, ... on avait des cas sévères, ... je savais pas comment faire certaines choses (Participant 39, p. 4, lignes 16-20).

Les suivis sont aussi très importants dans une relation mentorale. En plus de partager des pratiques réussies ou des stratégies gagnantes, il faut prévoir du temps pour des suivis et en vérifier l'efficacité et le succès et aussi, pour apporter des ajustements au besoin.

[Je recommande que le programme de mentorat s'étende sur plus d'une année... Avec] ... un *follow-up*, si tu veux. [Comme formel pour commencer, ... après, ça peut être au besoin]. [Mais toujours un soutien, présent, disponible, au besoin] (Participant 1, p. 18, lignes 4-12).

Il est souhaitable d'avoir des suivis dans la relation mentorale, mais il faut aussi reconnaître que, quand il n'y a pas de temps ou très peu à l'horaire scolaire consacré aux rencontres, cela s'avère difficile.

Ça serait même de libérer ce prof-là, disons comme ici [nom de l'école], ça serait de libérer le prof, disons dans une école semestrielle. Ça serait de libérer le prof pendant le plein 75 minutes pour qu'il ou elle participe au moins à 75 pour cent de la leçon. Les 50 premières minutes sont les plus importantes. ... Pour le prof qui l'a besoin, ... parce que sinon, le prof se sent très vulnérable, très seul. ... Tu demandes pourquoi ils lâchent après cinq ans? C'est quelque chose de ce genre-là, j'imagine. ... Si t'as déjà cette relation professionnelle ou personnelle parce que ça devient personnel, c'est très personnel, c'est une bonne chance que les jeunes vont rester (Participant 38, p. 10, lignes 12-23).

Pour ce qui est de la réalité des écoles isolées, il est encore moins évident d'avoir du temps à consacrer à la relation mentorale : « Ça, je l'ai déjà dit. C'est juste deux jours. ... Il vient me visiter, si je l'invite et moi, je peux aller le visiter dans son école (Participant 39, p. 47, lignes 13-16). »

Bref, la plupart des participants soulignent que le temps disponible pour entretenir une relation mentorale efficace s'avère nettement insuffisant. L'approche taillée sur mesure dans ce contexte du mentorat est nécessaire, car certains enseignants débutants requièrent plus de temps que d'autres.

## *2) Une relation mentorale réussie au regard de l'apprentissage*

Selon les participants, il est important que l'enseignant débutant ressente qu'il est en apprentissage dans une relation mentorale. Toutefois, il faut considérer le fait que ce qui est utile pour un enseignant débutant ne l'est peut-être pas pour un autre sur le plan de son apprentissage. Pour ressentir qu'ils apprennent quelque chose, certains participants accordent beaucoup d'importance à l'obtention des réponses aux questions qu'ils posent aux mentors. Un enseignant considéré débutant par le fait qu'il est nouvellement embauché au conseil scolaire peut endosser le rôle de mentor en raison de ses années

d'expérience dans un autre conseil scolaire, comme il peut jouer le rôle de mentoré car il nécessite un certain appui pour effectuer cette transition d'un conseil scolaire à un autre, d'où l'importance attribuée aux réponses ponctuelles fournies par le mentor.

Avoir quelqu'un là pour la routine. C'était fait plus différemment, des différentes choses. ... Parce que c'est quelqu'un qui est là pour répondre à tes questions parce qu'y en a beaucoup de questions, OK? (Participant 10, p. 7, lignes 17-19).

Le programme de mentorat doit répondre aux besoins d'apprentissage de l'enseignant débutant, d'où l'importance de céder la place à la souplesse dans le format qu'il prend.

Je trouve que le programme de mentorat, la manière que c'était fait n'était pas adéquat pour ces besoins-là, pour ce prof, parce qu'y a d'autres besoins pour ce prof en évolution. Le programme de mentorat est excellent pour le prof qui vient juste de grandir, qui sait absolument rien, qui connaît pas le système, ..., les journées pédagogiques, qui connaît pas comment s'adresser à la direction, qui connaît pas s'adresser même à, ..., le syndicat, OK, ça, c'est excellent. Mais pour quelqu'un qui connaît tous ces systèmes-là, je trouve que le programme de mentorat n'est pas adéquat pour cette personne-là. ... Le problème, c'est que ça répète qu'est-ce que le jeune prof connaît déjà. Pis ça, pis c'est comme le mentorat, le programme de mentorat force le prof de ... répéter pourtant que le jeune comprend déjà, ... y est en évolution, ... y a sauté le point B (Participant 38, p. 3-4, lignes 25-31 et 1-7).

Si la relation mentorale s'étend sur une durée de plus d'une année scolaire, l'enseignant débutant peut optimiser davantage son apprentissage.

Oui, parce que si tu prends l'évaluation ... à rebours y a plein de terminologie là-dedans, que j'disais OK moi j'suis un enseignant de [nom de la matière], je comprends pas tout ça. C'est juste que moi, je viens de commencer à me perfectionner si tu veux? Deuxième année, OK on va essayer d'ajouter ça. Parce que comme c'est là, on est en train de tout synchroniser nos évaluations. ... De mettre tout ça ensemble ... c'est quelque chose que je travaille encore dessus... (Participant 10, p. 7, lignes 25-30).

Les deux parties engagées doivent comprendre qu'ils bénéficieront de part égale de la relation mentorale, car les deux se retrouveront en mode apprentissage : « Il les prend, [les idées], ... lui aussi, bénéficie, dans un sens (Participant 10, p. 21, lignes 22-26) ».

« Le fait que j'étais capable de parler à un autre professionnel sans sachant que la communication, l'information qu'on partageait, c'était un bénéfice pour les deux (Participant 38, p. 12, lignes 29-30). »

La relation mentorale favorise l'apprentissage à vie, tant pour l'enseignant débutant que pour l'enseignant chevronné, peu importe les années d'expérience, selon le participant 10.

Puis, y ont besoin, tu sais, parce qu'on le voit surtout cette année, ..., tu sors de l'école des Sciences, ... c'est très université ... école des Sciences, mais t'arrives dans vraie vie, ..., y a des choses qui sont différents, ... la papeterie, là, tu fais ça comme ça. ... C'est vraiment de l'ouvrage. Y a du monde, ça fait 20 ans qu'y enseignent, puis y ont à refaire puis à perfectionner ce qu'on leur demande de faire comme ça. ... [Ils sont] débordés, débordés (Participant 10, p. 8, lignes 21-28).

Les enseignants se trouvent toujours en apprentissage, rapporte le participant 39. Qu'un enseignant soit chevronné ou débutant, il peut avoir les réponses, explique-t-il. Dans certains cas, il serait même propice que les enseignants débutants, qui ont connu un autre système d'évaluation eux-mêmes lorsqu'ils étaient élèves, enseignent aux chevronnés ce qu'ils en ont retenu. Le mentor doit donc être ouvert à se réévaluer constamment dans une relation mentorale.

Il faut être assez ouvert d'esprit pour recevoir, en tant que mentor, les suggestions et les idées de l'enseignant débutant. L'apprentissage se fait dès lors davantage.

Dans ce sens-là. ... Même là, ça devient un échange plus que juste... C'est toujours un échange. C'est comme nous autres, on apprend de nos jeunes en salle de classe. Un mentor peut apprendre de nous autres aussi. ... S'il enseigne encore. ... Je suis moins loin de la génération que lui. Des fois, c'était de même aussi. Je m'en rappelais plus quand j'étais jeune. ... On a été élevés de différentes façons. ... Souvent, on se rapproche plus de la nouvelle génération. Donc on a différentes idées, donc même juste différentes idées de différents personnalités, peut vraiment ... faire quelque chose (Participant 39, p. 16, lignes 11-21).

Le modelage et l'observation en salle de classe effectués par le mentor sont grandement appréciés de l'enseignant débutant qui a beaucoup à apprendre de la profession.

L'apprentissage découle directement de ces stratégies à haut rendement : « C'est pas obligatoire, mais on a un mentorat pour faire des échanges, mais je trouve que les échanges informels à l'intérieur de l'école, souvent sont plus, j'aurais aimé pouvoir observer un enseignant dans mon école plus que... (Participant 39, p. 6, lignes 10-19). »

Moi, je trouverais que c'est si on pourrait avoir le mentor venir préparer ou présenter comme un modelage comme enseigner ou rester avec toi toute la journée ... préparer ... te montrer comment ... quoi faire, ... le modelage. Moi, je trouve que, même pour débutantes, tu devrais avoir le mentor, le mentor devrait essayer d'être là la première journée d'école pour que tu puisses établir une bonne routine. ... Non, ça, ça l'aurait été très apprécié [d'avoir un mentor qui aiderait à mettre en œuvre ces stratégies-là] (Participant 38, p. 3-4, lignes 24-27 et 1-5).

L'enseignant débutant doit être capable de recevoir la critique constructive pour maximiser son apprentissage et permettre l'amélioration : « Le fait que j'ai pu accepter des critiques sans que ça m'affecte [a contribué à la réussite de ma relation mentorale] (p. 12, ligne 28, Participant 38). »

Selon le participant 38, le mentor ne se prend jamais pour quelqu'un d'autre, non plus : s'il ne connaît pas la réponse aux questions ou aux préoccupations de l'enseignant débutant, il le lui avoue. Ensuite, il s'informe et lui revient avec une réponse dans les meilleurs délais. Un autre aspect apprécié est le fait que son mentor ne considère pas sa responsabilité comme la simple idée de livrer des ressources à sa classe : il va même jusqu'à lui fournir des exemples concrets pour le rendre apte à effectuer son travail. Cette rétroaction efficace n'a pas de prix, à son avis.

Mais y avait quand même le professionnalisme en tant que juste les préparations ... mes leçons, ... me donner des bonnes idées. ... Même si y s'était mis dans l'idée que c'était la première fois, y m'a donné des nouvelles façons. (Participant 1, p. 10, lignes 7-10).

L'enseignant débutant doit reconnaître que le mentor n'est pas là pour le juger, mais plutôt pour l'aider à enseigner efficacement et à s'améliorer pour le plus grand bien de l'élève. Ce climat de confiance favorise forcément l'apprentissage.

Si j'avais voulu qu'il vienne, j'aurais pu, mais quand même ..., je trouve, le conseil devrait, ... dire OK, ..., moi, j'aimerais aller te voir parce qu'un nouvel enseignant veut pas vraiment avoir un autre enseignant dans sa classe pour te faire juger. Donc, c'est épeurant un petit peu pour un enseignant débutant (Participant 39, p. 8, lignes 3-6).

Les échanges pédagogiques nombreux entre l'enseignant débutant et le mentor sont aussi considérés comme des conditions de succès sur le plan de l'apprentissage de l'enseignant débutant. Le temps nécessaire et la fréquence des rencontres favorisent nécessairement l'apprentissage.

Malgré les défis bien particuliers que doivent relever les enseignants débutants et les mentors en milieu isolé, qui communiquent souvent à distance, l'apprentissage de l'enseignant débutant est optimisé par le temps investi dans les communications par courriel. La fréquence de ces échanges qui se font par d'autres voies moins traditionnelles que connaissent les grands centres telles que le présentiel, voire les rencontres en face-à-face s'avérant aussi importantes dans ce contexte.

Les facteurs qui ont contribué, c'était le courrier, le courriel et le courrier interne. ... C'était aussi notre rapport. C'était un enseignant vraiment chaleureux qui, ... me jugeait pas, ... y me donnait des ressources. ... Il était ouvert. Je pouvais lui envoyer un courriel deux fois par jour, ... y me répondait vite. ... La faillite, ... c'était loin. Et puis, même là, c'est comme un vieil ami, ... que tu rencontres encore une fois. Tu veux vraiment garder contact, mais t'as juste pas le temps. [On n'avait pas de temps bloqué à notre horaire pour nos échanges de mentorat] (Participant 39, p. 13, lignes 13-19).

Les occasions de réseautage à l'interne et à l'externe pour ceux qui enseignent les mêmes matières ou des matières semblables sont d'autres façons de placer les enseignants débutants en mode apprentissage.

De comment parler, pour réaliser que, ..., comme prof de [nom de la matière], j'aimerais parler avec les autres profs de [nom de la matière]. J'aimerais être

capable que le conseil organise quelque chose. Maintenant, je peux le faire par moi-même, mais ça serait pas garanti que l'autre [type d'enseignant] ou l'autre prof de [nom de la matière] va faire la même chose. Ça serait que de relier les idées plus facilement. Pas que ça va à la secrétaire ou de la secrétaire d'un autre pour que ça va envoie le message à l'autre. Dans un sens, je veux des résultats, mais dans un autre sens, je veux au moins la promesse d'un résultat, la promesse de dire, ben, tu sais quoi? On a pris ton idée, avoir tous les profs de [nom de la matière] ensemble, ça serait excellent. Pendant la prochaine période de CAP, on comprend que la [nom de la matière] est très importante, mais .... Au lieu de passer une journée complète en [nom de la matière], peut-être prendre la moitié pour parler avec les profs. Ça serait de parler au conseil (Participant 38, p. 13-14, lignes 31-31 et 1-11).

...

Le problème avec la planification, c'est la manière de présenter ton information. Ça, c'est où ... la majorité ... [du] temps est gaspillé. Maintenant, oui, y a des profs qui ont pas les informations qui vont chercher, sont très minimales, ces profs-là. Pis les profs qui font ça, sont peut-être des profs à l'extérieur dans des petits milieux ou peut-être des profs qui enseignent pour la première fois ou peut-être, des profs qui sont pas amicaux à d'autres profs. ... Au lieu de demander pour de l'aide, travaillez ensemble. ... Les chances sont y a deux ou trois autres profs dans ton conseil qui travaillent le même programme. Ça serait bon, peut-être, d'aller à la direction, d'envoyer un courriel, d'avoir cette option-là. J'avais cette option-là, dans l'autre conseil. Y a-t-il un prof qui enseigne en [nom de la matière] (Participant 38, p. 21, lignes 21-30)?

Le perfectionnement professionnel, qui inclut le mentorat et les activités de formation professionnelle, est aussi critique pour l'apprentissage des enseignants, peu importe le nombre d'années d'expérience. Les enseignants de tous les groupes d'âge, de toutes les années d'expérience et de tous les niveaux d'enseignement s'entraident dans le but de maximiser leur apprentissage. Tous partagent non seulement leurs connaissances mais aussi leurs ressources. Il importe de compter sur l'expertise de son mentor, mais il faut également être capable de reconnaître les forces variées d'autres collègues qui peuvent aider dans diverses situations spécifiques d'apprentissage.

Moi, j'allais dire tout le monde. Si t'as une question, c'est peut-être l'orientation qui peut t'aider avec ça. Si j'ai un élève qui a de la difficulté, ben, cette personne-là, c'est une personne-ressource. J'vas aller demander cette personne-là. J'ai pas besoin d'aller ahaler la même personne encore. Direction, absolument. Moi, personnellement, je fais attention quand je vas voir un autre enseignant, parce que

t'as pas toujours la bonne réponse, pis ça peut te causer du mal plus que rien d'autre (Participant 10, p. 22, lignes 7-15).

En contrepartie, à l'avis de plusieurs participants de cette étude, la formation à l'enseignement ne prépare pas suffisamment les futurs enseignants à leur entrée dans la profession. Après une formation initiale d'une durée de huit mois, ils ont à peine le temps de faire un survol des éléments essentiels à l'insertion professionnelle adéquate.

À l'école des Sciences de l'éducation, honnêtement, j'ai rien appris. J'ai appris pendant mes stages, mais à l'école des Sciences elle-même, je veux dire. ... Quand moi, j'ai commencé, les curriculums ont tous été révisés. Donc, la grille a changé, donc y a fallu que j'aie une nouvelle grille, que j'apprenne la nouvelle grille tout de suite en rentrant. ... Donc, c'est toujours en changement (Participant 39, p. 38-39, lignes 26-29 et 5-10).

Conséquemment, les enseignants débutants comptent énormément sur l'apprentissage qu'ils connaîtront surtout en début de carrière, avec le soutien d'un mentor.

Je trouve que c'est bien d'avoir un mentorat qui peut t'aider, qui peut te montrer, parce que cette personne a l'expérience selon le niveau. ... Ça te donne plus de confiance quant tu sais pas quoi faire, parce que tu es nouvel enseignant, tu te trouves bombardé, ... tu peux pas tout faire. ... Alors, avoir une personne avec qui tu peux faire rapport avec, ça peut t'aider à avoir plus de confiance, ... eux aussi, peut donner plus de ..., il peut t'aider à même faire tes planifications, te montrer des pistes à faire, te montrer les choses les plus importantes à enseigner, dans le curriculum, que toi tu penserais pas seraient si importants ... peut-être, laisser tomber les choses que tu penses moins importantes, parce que c'est plus ou moins impossible de tout couvrir dans le curriculum (Participant 46, p. 2, lignes 18-26).

Avec les nombreuses nouvelles initiatives ministérielles, tous doivent recevoir les formations nécessaires pour comprendre les mêmes messages et pour en assurer l'efficacité et le succès en salle de classe. Par exemple, plusieurs participants jugent que le dossier qui mérite un apprentissage particulier et des suivis fréquents est celui de l'évaluation. Le programme de mentorat doit aussi être offert aux enseignants chevronnés qui changent de conseil scolaire, de palier, de matières, etc. Eux aussi ont aussi un certain apprentissage à faire dans ce contexte.

Pour conclure, le fait de se sentir en apprentissage en tant qu'enseignant assure la continuité et la stabilité chez le personnel enseignant. Ainsi, les élèves peuvent profiter, à leur tour, de cette continuité et de cette stabilité dans leur apprentissage. Cela s'avère davantage bénéfique pour les écoles en milieu isolé où le roulement du personnel enseignant et de la direction se trouve très élevé, ce qui a un impact direct sur l'apprentissage souvent discontinu des élèves qui fréquentent ces écoles.

### *3) Une relation mentorale réussie au regard de la compatibilité*

Les participants expliquent en quoi une relation mentorale est réussie grâce à la compatibilité de la dyade mentor-mentoré. D'abord, idéalement, dans une relation mentorale efficace, les deux personnes engagées doivent être compatibles, soit à cause de la personnalité ou des matières enseignées. Il est important que les participants sachent qu'ils ont la possibilité de changer de mentor sans subir des répercussions néfastes.

Si tu t'adonnes pas avec cette personne, quelqu'un que t'es pas capable d'endurer, ... ça pourrait arriver où tu t'adonnes pas avec ton mentorat, ... ça serait difficile parce que tu te sens à l'aise ou pas assez compétent ou pas assez confiant même pour lui poser des questions parce que la chimie est pas là, on dirait. ... Mais je m'en ai pas fait parler, [qu'on pouvait changer de mentor sans conséquence] (Participant 46, p. 5, lignes 6-23).

Dans le cas des régions éloignées, il n'est pas toujours possible pour l'enseignant débutant de trouver un mentor qui lui est compatible, faute de membres du personnel pouvant assumer le rôle de mentor : « Oui. [Cette personne-là m'avait été assignée]. ... J'ai su après que c'est le seul qui voulait dire oui et qui a dit oui (p. 25, lignes 23-24, Participant 38. ». Souvent, pour les enseignants débutants qui travaillent dans des endroits isolés des grands centres, il n'est même pas possible de trouver deux personnes au sein du personnel qui enseignent les mêmes matières. La présente recherche fait valoir l'importance de trouver une solution de rechange pour que tous les enseignants soient desservis de part égale, peu importe l'endroit géographique où ils sont appelés à accompagner chaque élève dans son apprentissage.

En résumé, les témoignages des participants ont signalé le rôle important de la compatibilité pour le succès dans le rapport mentorale enseignant débutant-mentor. Certains d'entre eux ont aussi fourni leur perception sur le défi des écoles isolées des grands centres à cet égard. Le personnel enseignant étant peu nombreux, les mentors sont souvent nommés et n'ont pas le choix d'appuyer les nouveaux enseignants. Les données de la présente étude en matière de compatibilité mentor-mentoré appuient aussi les écrits répertoriés.

En conclusion, parmi la liste des conditions assurent le succès d'une relation mentorale, les participants des entrevues semi-structurées signalent tous le rôle capital du temps, de l'apprentissage que leur fournit les occasions d'observation du mentor à l'œuvre et du modelage en salle de classe, ainsi que de la compatibilité enseignant débutant-mentor pour le succès sur le plan de la relation mentorale. Ils soulignent également la nécessité d'avoir le temps nécessaire à consacrer au réseautage, une meilleure formation initiale à l'enseignement, pour maximiser leur apprentissage au cours de leur insertion professionnelle ainsi qu'un jumelage enseignant débutant-mentor plus soigné répondant plus adéquatement à leurs besoins professionnels qui se font connaître tant en début de carrière qu'au fil des années d'expérience. Ces conditions gagnant/gagnant non seulement répondront aux besoins professionnels urgents des enseignants débutants qui travaillent en contexte scolaire minoritaire francophone, mais sauront aussi contribuer à mieux desservir les enseignants débutants éloignés des grands centres. La présente recherche aide conséquemment à mieux saisir l'expérience mentorale des enseignants débutants de l'Ontario français tout en fournissant des pistes concrètes pour les amener à s'améliorer en tant que professionnels de l'éducation, à rester dans l'enseignement et, conséquemment, à mieux servir les élèves qui leur sont confiés.

### **8.2.2 Le bon mentor et le rôle de l'enseignant débutant**

Les mentors et les enseignants débutants qui s'engagent à collaborer dans une relation mentorale doivent posséder des qualités essentielles; ils ont également chacun leur part de responsabilités à assumer. Selon les perceptions des participants, un bon mentor possède

plusieurs qualités : la compétence, l'expérience, l'esprit ouvert, le sens du partage, l'accueil, la communication ouverte et la disponibilité.

Le bon mentor doit faire preuve de compétence :

En leur donnant des bonnes stratégies. Parce que quand je vois le mentor, je vois plus stratégies de discipline, ... stratégies d'enseignement, comment enseigner quelque chose parce que y a des choses que, c'est pas évident. ... Même, l'année passée, j'enseignais [nom de la matière], en [cycle d'enseignement] et [cycle d'enseignement] et puis l'enseignant de [nom de la matière], [cycle d'enseignement], il l'avait déjà enseigné, ça fait qu'y m'a donné tout son cartable. ... L'année d'avant, ben, c'est moi qui l'enseignais, ... y avait tout un cartable ... préparé, ... y a dit quand t'enseignes ça, viens me voir, ... j'vas te montrer comment le faire. Puis ça, c'était du mentorat aussi. ... C'était parfait. Donc ... quand j'suis arrivée à [nom de la ville], j'étais pas trop certaine comment m'y prendre. ... J't'allée le voir, ... y a pu m'expliquer comment l'expliquer (Participant 39, p. 18-19, lignes 28-30 et 1-8).

Le mentor fait ressortir non seulement son expertise en enseignement, mais il fait également émerger l'apprentissage efficace de son protégé tout en l'incitant forcément à se perfectionner. La discussion pédagogique constante entre l'enseignant débutant et le mentor s'avère aussi très bénéfique.

Le bon mentor doit aussi avoir une certaine expérience dans l'enseignement, selon les participants :

Cet homme-là avait enseigné [avec] une vingtaine d'années d'expérience, ... j'étais vraiment chanceux d'être avec quelqu'un de même (Participant 38, p. 2, lignes 8-10)

...

Le petit succès que j'avais, c'était parce que [nom de l'enseignant] était incroyable comme prof. (Participant 38, p. 6, lignes 22-23).

...

Ça serait vraiment de un, choisir les profs avec expérience soigneusement, de ne pas prendre n'importe quel prof qui veut (Participant 38, p. 10, lignes 11-12).

Une autre caractéristique essentielle du bon mentor est l'esprit ouvert, c'est-à-dire qu'il doit reconnaître en l'enseignant débutant la richesse qu'il a à offrir dans cette dyade mentorale de par sa jeunesse, son désir de s'améliorer et les idées innovatrices qu'il saura proposer.

Le bon mentor doit posséder un grand sens du partage. La relation authentique et mutuelle que favorise le mentorat prône un partage réciproque : les deux parties engagées doivent non seulement être prêtes à échanger leurs ressources, mais elles doivent aussi les apprécier.

Un des participants rapporte qu'un des facteurs ayant contribué au succès de sa relation mentorale, c'est le grand sens du partage de son mentor. Il est dommage, selon lui, que certains enseignants ne soient pas ouverts à échanger leurs ressources.

C'est un gros défaut, ... chez plusieurs enseignants qui mettent leur nom à la fin de leurs *preps* ... y veulent pas partager, ... non, c'est moi, qui a bâti ça, ... j'trouve que c'est une mentalité extrêmement triste parce que si on s'entraidait tout le temps de même, la vie des nouveaux, nouvelles enseignants, ça serait beaucoup plus facile parce que ça leur montrerait que ... si qu'on partage, voici une leçon qui est bâtie pour ça, ... y a des enseignants qui autant qu'y sont qualifiés pour [nom de la matière] ou [nom de la matière], y ont jamais vu [nom de la matière], c'est pas leur affaire, donc je m'assis avec eux autres, même si c'est ma deuxième année, j'trouve que c'est moi, le mentor et les enseignants pour leur montrer voici c'est quoi, donc... juste leur montrer que tu devrais partager, que tu devrais garder un esprit ouvert (Participant 1, p. 12, lignes 23-33).

Contrairement à la tendance du chacun pour soi dans certains milieux scolaires, le mentor de ce participant s'est toujours montré ouvert à échanger ses ressources, et ce, dès la première journée d'école. Il apprécie aussi le fait que son mentor pense à lui lorsqu'il s'absente pour prendre part à des séances de formation : il revient à l'école avec plusieurs idées à lui transmettre. Se rendant compte qu'il avait été placé dans une situation précaire dans les tâches qui lui avaient été assignées pendant sa première année d'expérience, il est aussi très reconnaissant du fait que son mentor est venu à son secours et n'a rien épargné pour l'aider. Même au cours de son temps libre, il l'assiste dans certaines tâches qui renferment des défis de taille pour lui.

En plus de son aptitude au partage, un des participants apprécie le fait que son mentor se montre toujours accueillant à son égard et qu'il possède beaucoup de connaissances. Il traite de ses préoccupations et de ses questions ponctuellement et habilement, sans le faire se sentir inférieur : « Y doit être accueillant. Plus que rien d'autre, accueillant. ... Ça ferait toute la différence au monde. Juste quelqu'un, même jaser avec, si tu l'as de besoin (Participant 39, p. 15, lignes 23-27). »

Le bon mentor doit favoriser la communication ouverte, c'est-à-dire faire preuve de franchise et oser entamer des conversations courageuses avec l'enseignant débutant. La communication entre les enseignants d'une relation mentorale efficace doit également faire preuve d'ouverture et de franchise, qu'ils soient débutants ou chevronnés « Aussi, avoir une communication ouverte avec le mentorat, ça serait important (Participant 46, p. 14, ligne 18). »

Le bon mentor doit faire preuve d'une grande disponibilité. Grâce au fait que le mentor prend le temps pour entretenir avec le mentoré des échanges pédagogiques pertinents fréquents, l'enseignant débutant développe avec lui un lien de confiance, contribuant ainsi à un partenariat authentique. L'enseignant débutant réussit désormais à relever les défis de la profession de façon plus autonome : « Non, [je n'apprécierais pas de participer à un programme de mentorat informel en ce moment] parce que maintenant, je me sens assez compétente, là, je sais où je m'en vais, ... je connais le programme, non, je me sens assez à l'aise (Participant 46, p. 18, lignes 25-30). »

En somme, pas n'importe qui peut assumer le rôle de mentor, insistent les participants. Certaines qualités, nommément la compétence, l'expérience, l'esprit ouvert, le sens du partage, l'accueil, la communication ouverte et la disponibilité sont requises pour entretenir une relation mentorale efficace et réussie.

Le mentor n'est pas le seul à jouer un rôle important dans la relation mentorale : l'enseignant débutant, aussi, a sa part de responsabilité à prendre pour que ce rapport, qui

s'inspire du constructivisme, connaisse le succès (Freire, 1971; Mezirow, 2010). Entre autres, l'enseignant débutant ne doit pas hésiter à poser des questions. Il doit aussi être ouvert à s'améliorer et à mettre en pratique les pistes d'amélioration suggérées par son mentor : « Ça aussi, faut que l'enseignant débutant soit capable d'accepter même si le mentorat fait des critiques, ..., il est pas en train de juger le prof, il est là pour t'aider (p. 10, lignes 14-28, Participant 48). » Pour assurer le bon fonctionnement d'une relation mentorale, l'enseignant débutant doit, lui aussi, prendre l'initiative quant aux échanges ou rencontres pédagogiques.

Que eux aussi font le premier pas de poser des questions puis d'aller voir la personne quand y ont besoin d'aide, de pas garder à l'intérieur, ... d'en parler ... qu'y faut que leur mentor vient leur voir, autant l'enseignant débutant vienne prendre le premier pas aussi (Participant 1, p. 11, lignes 21-24).

Bref, comme le mentor, l'enseignant débutant est redevable dans cette relation d'accompagnement (Freire, 1971; Mezirow, 1991).

En résumé, il va sans dire que le mentor ne peut certainement pas être n'importe qui si l'on souhaite une relation mentorale efficace, comme l'indiquent la majorité des participants de cette recherche. Les enseignants qui ont la chance de jouer le rôle de mentor en cours de carrière apprécient endosser le rôle d'accompagnateurs non seulement pour épauler un enseignant débutant, mais également pour sentir qu'ils contribuent concrètement à assurer une qualité d'enseignement et une redevabilité chez l'enseignant en général tout en étant eux-mêmes des modèles. L'expérience de mentor incite l'enseignant chevronné à parfaire ses connaissances, à se perfectionner et aussi à se sentir épaulé par les nouveaux enseignants qui ont beaucoup à apporter à une profession en constante évolution. C'est surtout par leur jeunesse, leurs riches idées et le fait qu'ils sont prêts à risquer le tout pour le tout à l'aube de leur carrière tant ils y font leur entrée tout feu tout flamme qu'ils ont beaucoup à offrir dans le rapport mentorale. De son côté, le bon mentor doit être capable d'apprendre à connaître les besoins de l'enseignant débutant. Il doit l'amener à s'améliorer en tant que professionnel en l'invitant à la pratique réflexive surtout dans l'intention de rehausser son sentiment d'autoefficacité. Par la force des

choses, le mentor améliorera sa propre pratique de l'enseignement et améliorera son sentiment d'autoefficacité personnel.

### 8.2.3 L'impact de la relation mentorale efficace

Tel que nous l'avons abordé précédemment, la relation mentorale efficace a des répercussions positives sur plusieurs plans. D'autres bienfaits supplémentaires sont dignes de mention. Les résultats obtenus dans cette étude témoignent de cet impact. La relation mentorale efficace peut favoriser une culture d'entraide, présenter des situations gagnant/gagnant, offrir un appui soutenu taillé sur mesure et inspirer le respect et la confiance.

Sur le plan de la culture d'entraide, selon le participant 39, les enseignants chevronnés ont avantage à travailler de concert avec les enseignants débutants. Du fait que les enseignants débutants sont typiquement plus jeunes que les chevronnés et qu'ils se trouvent souvent plus proches en âge de la génération d'élèves qui leur sont confiés, ce que les jeunes enseignants ont à dire peut donc contribuer à améliorer le rapport des enseignants chevronnés avec leurs élèves. De plus, il arrive que les enseignants débutants aient l'avantage d'avoir reçu des formations plus récentes que les chevronnés.

S'il enseigne encore, ... je suis moins loin de la génération que lui. Des fois, c'était de même aussi, je m'en rappelais plus quand j'étais jeune. ... On a été élevés de différentes façons. ... Souvent, on se rapproche plus de la nouvelle génération, donc on a différentes idées, donc même juste différentes idées de différentes personnalités, peut vraiment ... faire quelque chose (Participant 39, p. 16, lignes 17-21, Participant 39).

...

Je trouve que tu devrais vouloir avoir de l'aide. Même comme enseignant chevronné. Y en a que c'est, ah, je comprends plus la génération d'aujourd'hui. J'aurais besoin de parler à quelqu'un de plus jeune, là (Participant 39, p. 26, 14-16, Participant 39).

Or, dans ce contexte, le mentor peut donc réellement bénéficier des connaissances de l'enseignant débutant pour l'aider à mieux comprendre la nouvelle génération d'élèves.

Sur le plan de la situation gagnant/gagnant, plusieurs bienfaits surgissent grâce à l'apprentissage efficace, authentique et mutuel créé par la relation mentorale adéquate, en dépit du manque de temps, que la plupart des participants rapportent, pour échanger avec leurs mentors respectifs. Un des participants rend régulièrement service à son mentor tant ce dernier l'a appuyé de façon soutenue. Le partage est mutuel maintenant, même après seulement une année scolaire de partenariat. Un rapport solide et authentique s'est développé : ils échangent des stratégies efficaces et des ressources pédagogiques ainsi que des pratiques réussies à une fréquence élevée. Le mentor de ce participant reçoit ouvertement ses conseils et va jusqu'à adopter certaines idées de son mentoré.

On est des amis plus que rien. ... C'est l'entraide. Même moi, vers la fin de l'année, ... j'aidais à mon mentor. Il enseignait un cours que moi j'avais touché pendant mon stage, alors j'ai prêté mon cartable de stage à lui. ... Autant que c'était ma première année, moi aussi, j'ai aidé à des enseignantes, enseignants... (Participant 1, p. 8, lignes 23-29).

Ce participant est même porté à aider ses collègues débutants, malgré le peu d'expérience qu'il a acquis. En dépit des retombées positives de la relation mentorale, ce même participant souhaiterait avoir du temps supplémentaire pour entretenir des échanges pédagogiques avec son mentor. À son avis, les mentors devraient même offrir du soutien aux nouvelles recrues sur une période de plus d'un an. Il considère le rapport qu'il a entretenu avec son mentor comme une relation modèle. Il a apprécié son expérience, et ce, en grande partie grâce aux qualités de son mentor et à sa propre initiative dans le rapport. Il va même jusqu'à affirmer que, sans l'aide inestimable de son mentor, il n'aurait jamais été capable de relever certains défis, et peut même affirmer actuellement que c'est en grande partie grâce à sa relation mentorale qu'il peut travailler de façon plus autonome aujourd'hui.

Je trouve que, des fois, ..., tu sembles être prête pour entreprendre ta classe par toi-même mais t'as encore cette personne-là qui, pas qui te trouve assez compétente mais qui est encore là, ... qui peut vérifier tes choses, ... tu sais où tu

t'en vas maintenant pis t'as ... besoin de cette personne... (Participant 46, p. 2, lignes 26-29).

Bref, dans une relation mentorale adéquate, les deux parties engagées, soit l'enseignant débutant et le mentor, en retirent quelque chose, tout comme les enseignants apprennent des élèves qui leur sont confiés.

Sur le plan de l'appui soutenu taillé sur mesure, le mentorat apporte un soutien à l'enseignant débutant à plusieurs égards, notamment pour la discipline et les stratégies d'enseignement. Il est important que les enseignants engagés dans une relation mentorale voient la discipline et l'enseignement du même œil, par exemple : cela favorise une meilleure continuité dans le cheminement scolaire des élèves.

L'année d'avant, ... c'est moi qui l'enseignais, ... y avait tout un cartable tout préparé, ... y a dit, quand t'enseignes ça, viens me voir, ... j'vas te montrer comment le faire, puis ça, c'était du mentorat aussi, ... c'était parfait, donc là, quand j'suis arrivé à [nom de la ville], j'étais pas trop certain comment m'y prendre, ... j't'allé le voir ... y a pu m'expliquer comment l'expliquer (Participant 39, p. 19, lignes 4-8).

...

Je pense que je l'ai déjà dit. ... Le succès, c'est parce qu'on est ensemble, c'est qu'on enseigne la même chose, ... ça beaucoup aidé avec le courriel. La difficulté, c'est qu'on était tellement séparés (Participant 39, p. 9, lignes 18-20).

Le mentorat à distance a ses inconvénients comme il a ses avantages :

Numéro un, faudrait que ça soit quelqu'un qui enseigne les mêmes niveaux. Numéro deux, la proximité. C'est mieux d'avoir quelqu'un de plus près. Comme ça, le déplacement. Numéro trois, quelqu'un de neutre, quelqu'un qui n'a pas enseigné à tes élèves. C'est parce que t'as déjà accès à quelqu'un qui a enseigné à tes élèves. À travers de l'école, t'as déjà accès à quelqu'un ... qui connaît tes élèves (Participant 39, p. 23, lignes 11-15).

Malgré le scénario idéal présenté par le participant 39 ci-dessus, celui-ci a quand même apprécié que son mentor soit une personne qui travaille à l'extérieur de l'école plutôt

qu'une personne qui travaille à proximité de lui. Il estime que l'objectivité du mentor qui l'appuie à distance l'a possiblement aidé davantage que s'il avait été jumelé à une personne qui travaille à proximité de lui. Entre autres, le rapport à distance peut réduire la tendance qu'a l'enseignant débutant de se plaindre à l'enseignant chevronné.

Oui, c'est vrai [que ça serait bon d'avoir un mentor neutre], parce que c'est une personne qui connaît pas tes élèves, donc a peut te donner d'autre information sans être biaisée par le journalier de ce que vous vivez en tant que mentors qui sont proximatifs, si tu veux. Ça pourrait être un succès du programme de mentorat vécu à distance (Participant 39, p. 25, lignes 1-6).

Bref, en répondant aux besoins spécifiques de l'enseignant débutant dans le contexte précis du milieu isolé et dans le cas des enseignants débutants qui travaillent dans les plus grands centres, la relation mentorale s'est avéré réussie, car elle a été construite sur mesure.

Sur le plan du respect et de la confiance, grâce à une relation mentorale efficace, un des participants a développé un profond respect et une grande confiance en l'expertise de son mentor. Il peut se fier aux connaissances et à l'expérience de son mentor pour l'appuyer dans ses responsabilités d'enseignant : « [Le succès du mentorat,...c]'est son expertise [du mentor], ses connaissances, absolument. C'est quelqu'un qui est à point (Participant 10, p. 27, lignes 6-8). » C'est grâce à son *coaching* adéquat qu'il a su relever des défis de taille en adoptant plusieurs de ses pratiques et stratégies en enseignement. Il redouble d'énergie à la simple idée que son mentor a confiance en son travail. Grâce à son mentor et, par extension, à sa relation avec lui, il sait établir un excellent rapport avec ses propres élèves. Aussi, il est devenu tellement proche de son mentor qu'ils ont tissé des liens d'amitié. Le rapport entre ces deux personnes est si authentique et réciproque que, naturellement, elles se côtoient et s'appuient mutuellement.

Ce même participant rapporte qu'il a établi une relation de confiance avec son mentor pour quelques raisons précises. D'abord, le fait qu'ils avaient sous leur tutelle sensiblement les mêmes genres de groupes a contribué au développement d'une belle complicité, voire d'une relation mentorale adéquate, saine et durable. De plus, ce

participant apprécie le fait que son mentor est crédible de par son expertise et son expérience. Il sait habilement soutenir la relation mentorale. Par exemple, le mentor accueille ses questions et lui répond dans un temps opportun. De là découlent précisément le respect et la confiance qu'il lui témoigne. Plus important encore, c'est qu'il ressent maintenant de la confiance en son propre travail, grâce à son mentor. Il a tellement apprécié l'appui de son mentor qu'il affirme qu'il aurait vécu l'épuisement professionnel s'il n'avait pas eu la chance de vivre une telle relation mentorale.

J'aurais peut-être eu plus de chances ... surtout avec le mentorat informel, si je l'aurais pas eu, ... ça, ça veut dire j'ai pas vraiment le support des autres dans mon école. Si j'ai pas le support des autres dans mon école, y aurait eu plus de chances qu'au moins je fasse un *burnout* (Participant 39, p. 44, lignes 2-6).

En somme, une relation mentorale efficace a un impact positif sur le travail de l'enseignant débutant et sur celui de l'enseignant mentor. Elle semble contribuer à une plus grande rétention enseignante et, conséquemment, à un meilleur rendement scolaire de l'élève.

En guise de conclusion, les réponses des participants aux entrevues semi-structurées individuelles au regard des éléments du constructivisme, représenté par l'apprentissage efficace, authentique et mutuel que fournit la relation mentorale, soulignent qu'en dépit des limites du programme de mentorat, ce dernier s'avère très important pour eux, à tel point que :

N'importe quel soutien aide. ... Si t'es une personne qui est prête à ... écouter, ... n'importe quoi peut t'aider comme débutant. ... Je pense que comme débutant, tu devrais être capable de ... savoir qu'est-ce que tu peux prendre ... pour t'aider au courant de l'année (Participant 46, p. 18, lignes 9-12).

Bien que le programme de mentorat dans sa forme actuelle ne réponde pas complètement à leurs besoins respectifs en tant qu'enseignants, tous les participants de cette étude en reconnaissent un certain mérite.

Tel que nous l'avons vu précédemment, la variable temps contribue directement à une relation mentorale réussie. Dans un contexte de mentorat, l'apprentissage efficace, authentique et mutuel que prône le constructivisme pour les deux parties engagées dans la dyade mentorale, il est compris que le temps est nécessaire pour atteindre cette efficacité, cette authenticité et cette réciprocité (Mezirow, 1991). Le respect des fondements de la théorie de l'apprentissage transformatif, ayant comme objectif d'établir une relation authentique et durable de sympathie entre les deux parties et fondée sur le constructivisme, rend plus probable et plus efficace l'apprentissage des deux personnes engagées dans la dyade mentorale. Comme le rapportent fréquemment les participants de la présente recherche, la durabilité nécessite forcément du temps pour exister (Mezirow, 1991).

Les participants rapportent que le fait de se sentir en apprentissage en tant qu'enseignant assure la continuité et la stabilité chez le personnel enseignant. En revanche, les élèves peuvent profiter, à leur tour, de cette continuité et de cette stabilité dans leur apprentissage. Cela s'avère davantage bénéfique pour les écoles en milieu isolé où le roulement du personnel enseignant et de la direction est très élevé, ce qui a un impact direct sur l'apprentissage souvent discontinu des élèves qui fréquentent ces écoles.

En résumé, l'enseignement étant une formation à vie, les participants soulignent l'importance de se sentir en apprentissage pour obtenir une relation mentorale réussie. Une approche personnalisée sur le plan de l'apprentissage s'impose désormais car, pour que ce dernier soit efficace et utile, le mentor doit avant tout apprendre à connaître l'enseignant débutant et son expérience préalable pour contribuer concrètement à l'amélioration des pratiques d'enseignement et à l'apprentissage durable dont parle l'enseignant débutant. Parmi la liste des conditions de succès d'une relation mentorale réussie, les participants des entrevues semi-structurées signalent tous le rôle capital du temps, de l'apprentissage et de la compatibilité enseignant débutant-mentor. Les enseignants débutants qui travaillent en milieu scolaire minoritaire francophone soulignent le besoin du réseautage pour améliorer l'apprentissage, d'une meilleure formation initiale à l'enseignement pour une insertion professionnelle mieux réussie et

d'un jumelage enseignant débutant-mentor plus soigné et qui se solidifie avec le temps. Ils proposent que le processus mentorat soit réalisé selon une approche personnalisée, répondant plus adéquatement aux besoins respectifs des enseignants débutants. La contribution originale supplémentaire qui émerge de cette section et qui ne figure pas dans la littérature est l'expérience des enseignants débutants isolés des grands centres. Comme les participants de cette étude qui travaillent dans les grands centres des milieux minoritaires francophones, ces derniers partagent les propos illustrés préconisant l'approche personnalisée dans un rapport mentorat. Bref, tous les participants de la présente étude souhaitent vivement l'adoption d'un rapport mentorat davantage à fondement constructiviste.

### **8.3 La pratique réflexive**

Les réponses des participants aux entrevues semi-structurées individuelles sur la section qui traite de la pratique réflexive ont permis de générer des thèmes liés au concept clé de la recherche. Décrite par Mezirow (1991) comme une évaluation du *comment* ou du *pourquoi* une personne perçoit, ressent, pense ou agit, cette dernière incite l'enseignant à évaluer ses croyances et connaissances personnelles. L'enseignant débutant ajuste désormais sa façon de penser et son comportement en conséquence.

L'expérience mentorale a permis aux participants de réfléchir à leur pratique d'enseignement et de l'améliorer en conséquence. Les catégories émergentes des questions posées à ce sujet au cours de l'entrevue sont les suivantes : le perfectionnement professionnel et l'enseignement; le programme de mentorat et l'enseignement; et l'apprentissage des élèves. Ces trois catégories sont directement liées à la pratique réflexive. D'une part, elles font ressortir les éléments clés que renferment les activités d'apprentissage professionnel qui favorisent un tel exercice de réflexion; d'autre part, elles expliquent en quoi l'apprentissage des élèves constitue un domaine qui fournit des preuves tangibles facilitant l'amélioration de la pratique pédagogique. L'enseignant

débutant est mieux disposé à s'améliorer progressivement lorsque ces aspects font partie de son travail journalier.

### **8.3.1 La pratique réflexive, le perfectionnement professionnel et l'enseignement**

Selon la majorité des participants, s'adonner à des activités de perfectionnement professionnel utiles et pertinentes permet de prendre du recul et de réfléchir à leur enseignement. Ces activités leur donnent aussi l'occasion de voir les stratégies pédagogiques ou pratiques d'enseignement qui pourraient fonctionner en salle de classe, leur permettant ainsi d'acquérir de l'expérience et de s'améliorer en tant qu'enseignants. Les activités de perfectionnement professionnel se veulent des occasions idéales pour que les enseignants mettent en œuvre la pratique réflexive et pour parfaire leurs connaissances. De plus, elles leur permettent de reconnaître les aspects de leur enseignement qui méritent un approfondissement. Bref, en profitant du temps de recul dans le cadre d'activités de perfectionnement professionnel, les participants voient l'importance des outils pratiques pouvant les aider à travailler de façon plus efficace et à mettre en œuvre plus habilement les initiatives ministérielles, telle l'évaluation au service de l'apprentissage de chaque élève.

[Une formation en enfance en difficulté m'a aidé] au niveau de l'ordinateur, du PEI. ... Je connais comment faire un PEI. Je peux aider au ... donc ça aidé beaucoup à comprendre. Ça t'aide à comprendre les modifications, adaptations, ... où aller chercher qu'est-ce que cet élève-là a besoin? En [nom du service], c'est un endroit tranquille, c'est-y là, qu'est-ce que j'ai de besoin? ... Quelque chose comme ça m'a beaucoup, beaucoup aidé. C'est à peu près le meilleur (Participant 10, p. 31, lignes 13-18).

Ce participant reconnaît qu'il s'améliore progressivement au travail grâce à certaines activités de perfectionnement professionnel. Un autre des participants pose un regard critique sur les activités de perfectionnement professionnel auxquelles il a pris part et offre une solution de rechange comme piste d'amélioration.

Que tu t'attends à vraiment apprendre quelque chose de ton perfectionnement professionnel, soit une formation ou une journée pédagogique, ... ça donne rien.

... J't'allée à une formation, ... c'était d'aller à travers des cartables qu'on avait!  
 ... Comment ça m'aide, ça?... J'les ai, les cartables, j't'allée au travers. ... Puis  
 une autre, pour ceux qui ont un petit peu plus d'expérience, ... on va aller à  
 travers des pratiques réussies, comment enseigner ces choses-là, ... de partir avec  
 du matériel concret parce que des fois, on arrive à des formations, ... y ont toutes  
 sortes de belles choses de faites, ... quand est-ce que tu veux que je fasse ça? ...  
 Y arrivent avec des [matériel pédagogique], tu sais?... C'est un [matériel  
 pédagogique] en salle de classe. ... On se fait dire que chaque classe va recevoir  
 un [matériel pédagogique] . ... Quand? [...Q]u'on donne le matériel...que l'école  
 paie ou j'sais pas d'où viendrait l'argent, mais que quelqu'un paie pour outiller les  
 enseignants de façon utile (Participant 39, p. 34-36, lignes 1-15).

Étant donné que les enseignants débutants profitent seulement des activités de perfectionnement professionnel qu'ils perçoivent comme étant utiles et efficaces, les plus chevronnés en retirent également beaucoup professionnellement sur le plan de leur pratique réflexive.

Après tout, tous les enseignants, les jeunes comme les vieux, les débutants comme les chevronnés, sont constamment en apprentissage (Mezirow, 1991), comme le rapporte le participant 39 et ce qu'en suggère le cadre conceptuel dans ce contexte. Conséquemment, après réflexion, la majorité des participants rapportent que tous bénéficient du perfectionnement professionnel utile et efficace, car ils en retirent quelque chose de pertinent pour améliorer leur enseignement.

La pratique réflexive donne également l'occasion aux participants de s'autoévaluer, d'apporter des améliorations à leur enseignement en conséquence et de jouir d'une amélioration au travail (Mezirow, 1991). Par le fait-même, certains participants reconnaissent le niveau d'enseignement qui leur plaît le plus et celui dans lequel ils se sentent le plus à l'aise de travailler : « Non, parce que maintenant, je me sens assez compétente, ... je sais où je m'en vais, ... je connais le programme, ... je me sens assez à l'aise (p. 19, lignes 1-2, Participant 46) ... dans le niveau où je suis (Participant 46, p. 17, ligne 21). » Dans ce contexte, la pratique réflexive favorisée par la relation mentorale a permis de constater une certaine autonomie pour ce participant du fait qu'il a acquis une confiance au travail.

Une autre façon permet aux participants de réfléchir à leur travail en examinant de près leur enseignement. En prenant un certain recul, plusieurs participants reconnaissent que leur expérience de mentorat les a outillés à bien connaître leur programme d'enseignement, à se sentir à l'aise et compétents dans l'enseignement, à travailler plus efficacement, à bien gérer leur classe, à favoriser l'apprentissage des élèves et à constater une amélioration dans la façon dont les élèves travaillent de concert avec eux. Ces périodes de réflexion amènent les participants à reconnaître précisément ce qui peut les appuyer en salle de classe. À l'aide d'une ouverture d'esprit, tout appui peut aider le débutant qui est conscient de ce qui peut l'aider à effectuer son travail avec aisance et efficacité, rapportent quelques participants.

N'importe quel soutien aide. ... Si t'es une personne qui est prête à ... écouter, ... n'importe quoi peut t'aider comme débutant. ... Je pense que comme débutant, tu devrais être capable de ... savoir qu'est-ce que tu peux prendre ... pour t'aider au courant de l'année (Participant 46, p. 18, lignes 9-12, Participant 46).

En plus d'inciter les participants à s'autoévaluer, à apporter des améliorations à leur enseignement et à profiter d'une amélioration au travail (Mezirow, 1991), la pratique réflexive mise à l'épreuve dans le rapport mentorat permet aux enseignants débutants de poser un regard critique non seulement sur leur enseignement mais également sur les ressources qui leur sont offertes dans le cadre de leur travail.

L'appui devrait être là. ... Tous les documents ressources, les curriculums, tout, devrait être tout disponible. Expliquer c'est quoi les différentes choses, comme au [nom du conseil scolaire], y a tout des petits pamphlets, y a un école que j'ai entendu dire qu'y donnent toute une série aux enseignants quand y commencent, en rentrant dans l'école. ... C'est pas mal bon à avoir (Participant 10, p. 26, lignes 25-29).

Les enseignants débutants effectuent donc des améliorations à leur enseignement grâce à leurs efforts pour se tenir à l'affût des tendances éducationnelles de l'heure.

J'ai pas d'attente qui rejoint la section [nom du programme-cadre] avec les matières premières ... les matières brutes. ... La théorie [nom de la théorie], ..., non, [nom du domaine d'enseignement], c'est pas là. ... Là, ... qu'est-ce que je fais? ... J't'allé le voir [nom de l'enseignant], pis y a dit [nom du participant],

emmène-moi tes choses, ... on va essayer de le toucher. J'ai dit ... si lui est capable de le faire, moi, j'suis capable de le faire. J'ai trouvé mes choses pis je les ai reliées ensemble. ... Puis là, j't'allé le voir, ... j'aimais pas ça, par exemple. Y a une attente, ... j'ai juste viré ça de bord (Participant 10, p. 14, lignes 12-28).

Autrement dit, les enseignants débutants réussissent plus efficacement à faire le tri des contenus d'apprentissage dans le programme-cadre, leur permettant ainsi de cibler les apprentissages essentiels : « C'est ça que tu dois enseigner, ... on va dire en [nom de la matière], ça, c'est les choses importantes que tu dois faire en [nom de la matière], en [cycle d'enseignement] (Participant 46, p. 6, lignes 9-12). » Se faisant, ils jettent un regard critique sur leur enseignement et réussissent à l'améliorer.

Aussi, grâce à la pratique réflexive que favorisent les activités de perfectionnement professionnel utiles et pertinentes dans le cadre du mentorat, certains participants savent qui approcher pour obtenir de l'appui concernant certaines questions qu'ils se posent sur leur enseignement, en raison de l'observation de leurs collègues au sein de l'école. Ils sont capables de reconnaître qu'il y a certains aspects de leur travail qui leur échappent et sur lesquels ils doivent travailler : par essais et erreurs, en portant une attention accrue à leurs activités pédagogiques et à leur pertinence ainsi qu'avec l'appui soutenu de leurs mentors respectifs, les enseignants débutants profitent de l'amélioration dans leur enseignement.

Si t'as une question, c'est peut-être [nom de l'enseignant] qui peut t'aider avec ça. Si j'ai un élève qui a de la difficulté, ... cette personne-là, c'est une personne-ressource. J'vas aller demander à cette personne-là. J'ai pas besoin d'aller achaler la même personne encore. Direction, absolument. Moi, personnellement, je fais attention quand je vas voir un autre enseignant parce que t'as pas toujours la bonne réponse, ... ça peut te causer plus de mal que rien d'autre. Au niveau de la direction, de l'orientation. ... Surtout la première année ..., parce que t'as des questions tu sais pus qui mais faut que tu saches qui aller voir pour les bonnes réponses (Participant 10, p. 22, lignes 8-21, Participant 10).

En général, les questions d'entrevue ont permis aux participants d'examiner de plus près les bénéfices de la pratique réflexive quant à leur enseignement dans le cadre du perfectionnement professionnel et du programme de mentorat. L'intention de mettre en

vigueur la pratique réflexive est de s'améliorer en tant que professionnel de l'éducation vise à mieux servir les élèves dans leur apprentissage.

C'est quand tu vois la bouteille comme ça, ... moi, je vois la bouteille comme ça. Moi, j'essaie de figurer comment tu la vois, parce que tu la vois pas de la même façon que moi, je dois penser à une façon. Quelle autre façon est-ce que je peux te l'expliquer? Y a une autre vision. Ça fait que t'en as quatre, cinq, pis comment t'arrives à faire ça? Comment ça se fait tu comprends pas? Ouais, attends une minute, là. *Back up the bus* (Participant 10, p. 11, lignes 21-25).

Les données de la présente étude appuient les propos des écrits répertoriés sur le sujet des conditions gagnantes d'un perfectionnement professionnel efficace lié au mentorat. La mise en vigueur de la pratique réflexive a pour but d'améliorer l'enseignement. Selon Freire (1971), les enseignants doivent avoir l'occasion de réfléchir à l'apprentissage efficace pour déterminer si, en fait, les activités d'apprentissage professionnel ont été utiles et pour déterminer ce qui a contribué à leur réussite ou ce qui l'a empêchée, le cas échéant. Le processus de la pratique réflexive déclenché dans le cadre des entrevues semi-structurées a facilité une critique constructive des activités professionnelles auxquelles les participants ont adhéré, leur permettant ainsi de mieux cibler leurs besoins et d'être proactifs dans leur apprentissage.

La pratique réflexive est exécutée par les enseignants qui prennent des décisions informées sur la façon et le moment d'agir selon leurs nouvelles perspectives personnelles. Les enseignants chevronnés possèdent le devoir d'assister les enseignants débutants à apprendre comment prendre les actions nécessaires selon cette nouvelle perspective, tout en profitant eux-mêmes d'activités d'apprentissage professionnel utiles et efficaces.

Que tu t'attends à vraiment apprendre quelque chose de ton perfectionnement professionnel, soit une formation ou une journée pédagogique, ... ça donne rien. ... J't'allée à une formation, ... c'était d'aller à travers des cartables qu'on avait! ... Comment ça m'aide, ça?... J'les ai, les cartables, j't'allée au travers... Puis une autre, pour ceux qui ont un petit peu plus d'expérience, ... on va aller à travers des pratiques réussies, comment enseigner ces choses-là, ... de partir avec du matériel concret parce que des fois, on arrive à des formations, ... y ont toutes sortes de belles choses de faites, ... quand est-ce que tu veux que je fasse ça? ... Y arrivent avec des [matériel pédagogique], tu sais?... C'est un [matériel

pédagogique] en salle de classe. ... On se fait dire que chaque classe va recevoir un [matériel pédagogique] . ... Quand? ... Qu'on donne le matériel...que l'école paie ou j'sais pas d'où viendrait l'argent, mais que quelqu'un paie pour outiller les enseignants de façon utile ... . (Participant 39, p. 34-36, lignes 1-15, Participant 39).

Bref, dans le rapport pratique réflexive-perfectionnement professionnel-enseignement, les participants signalent à l'unanimité qu'il faut considérer les besoins de chaque enseignant avant tout dans le cadre d'un rapport mentorat. Ce n'est qu'après cette considération cruciale que le but ultime de l'amélioration de leur enseignement peut s'ensuivre.

### **8.3.2 La pratique réflexive, le programme de mentorat et l'enseignement**

Les participants exercent la pratique réflexive dans le cadre du programme de mentorat auquel ils ont pris part. Un des participants affirme que « grâce à [son] expérience de mentorat, [il a] un sentiment profond d'être soutenu et appuyé » (p. 22, lignes 4-5, Participant 46). C'est en raison du rapport avec son mentor qu'il a pu relever les défis de la rentrée scolaire, entre autres. Il explique que s'il n'avait pas eu le soutien d'un mentor la première année d'enseignement, il n'aurait pas été capable de relever les défis qui se rattachaient à son travail.

Ma première année d'enseignement, c'était très difficile. L'année où je pensais, *Oh my God*, j'ai t'y fait le bon choix? J'avais beaucoup d'élèves, c'était au niveau de [année d'enseignement], j'avais le [tâche d'enseignement] , j'avais beaucoup de charges, ... j'avais aussi un enfant à la maison que je voyais presque pas, ... en lui parlant de choses qui se passaient dans la salle de classe, il m'a convaincu de rester dans l'enseignement, il m'a donné du support, il m'a dit que je faisais une bonne job, de continuer, de pas lâcher, mais j'étais plus ou moins prêt à lâcher cette année-là (Participant 46, p. 8, lignes 11-17).

Ce participant reconnaît que l'appui précieux de son mentor lui a non seulement permis de relever les défis de sa première année d'enseignement mais aussi simplement de profiter un peu plus du besoin fondamental du sommeil tout en s'améliorant au travail.

J'aurais pas survécu sans cette aide parce que c'est avec son matériel que j'ai pu bâtir la mienne. Donc si j'avais pas accès à ça, j'aurais juste eu le livre ... ça l'aurait été beaucoup plus difficile. Ça l'aurait pris beaucoup plus de temps à faire les préparations donc en ayant un exemple concret ça m'a aidé à aller se coucher plus de bonne heure... Ça coupait mon temps de préparation parce que j'avais un exemple (Participant 1, p. 9, lignes 16-22).

Autrement dit, ce participant ajustait son enseignement en conséquence de la pratique réflexive, car il avait reçu, dans le cadre du programme de mentorat, des ressources pratiques qui lui ont permis d'apporter une amélioration à son travail d'enseignant.

En réfléchissant à leur pratique à l'enseignement dans le cadre du programme de mentorat, les mentors comme les mentorés ont l'avantage d'agir sur ce qui leur manque pour être plus efficaces en salle de classe (Bandura, 2003; Mezirow, 1991; Schön, 1983, 1987) et pour répondre le mieux possible aux besoins d'apprentissage de leurs élèves.

Les suggestions de pistes d'amélioration d'un mentor empathique engendrent également la réflexion sur les pratiques d'enseignement et sur l'amélioration de l'enseignement : « :Le fait que j'ai pu accepter des critiques sans que ça m'affecte. Le fait que j'étais capable de parler à un autre professionnel sans sachant que la communication, l'information qu'on partageait, c'était un bénéfice pour les deux (Participant 38, p. 12, lignes 28-30, Participant 38). :» Les échanges pédagogiques avec des enseignants chevronnés abordables et empathiques contribuent à aider les enseignants dans leur travail en les incitant à y réfléchir, ce qui, en conséquence, les aide à s'améliorer en tant qu'enseignants. Il faut aussi mentionner que, pour certains participants, les jeunes mentors qui travaillent à l'extérieur de l'école des débutants ont aussi beaucoup à offrir quant au soutien : « :Que la personne soit ... une professionnelle quelconque ... qui est neutre, à qui tu peux ..., qui connaît pas tes élèves (p. 14, lignes 21-22, Participant 39). »

D'autres participants jugent que leur adhésion au programme de mentorat contribue à l'amélioration de façon continue de leur enseignement, surtout en raison de la grande disponibilité de leurs mentors respectifs. : « Le fait qu'il était tellement gentil et voulant à

prêter ses affaires, ... viens me voir n'importe quand, n'importe où, ... y faisait toujours un effort à répondre à mes questions, ... si y était pas capable, y s'informait pour trouver la réponse (p. 15, lignes 28-31, Participant 1). » Grâce à leur relation mentorale soutenue par une grande disponibilité, les participants savent retenir les stratégies d'enseignement efficaces de leurs mentors au regard de leur rapport avec leurs élèves : ils utilisent désormais ces stratégies avec leurs propres élèves.

Je voyais comment qu'il ... approchait ses élèves, ... viens me voir n'importe quand, un peu comme un *counselor* à l'école. Les élèves viennent le voir, y jasant avec lui, ... les élèves me traitent un peu de la même façon, ... y viennent m'en parler... (Participant 1, p. 23, lignes 1-4).

Forcément, les enseignants débutants réfléchissent constamment à leur travail au cours de la première année dans la profession. Un des participants rappelle qu'il pensait qu'il allait mourir, tellement il se sentait accablé par le travail.

C'était trop, ma première semaine, ... je capotais. J'étais pas capable, ... mon mentor, il l'avait déjà enseigné, il avait fait ça les deux ans dans la même classe, ... [je sais pas comment que t'as fait ça. C'est comme enseigner ... dans la même classe. C'est trop différent. ... Les deux groupes sont de même, ... j'ai dit j'vas jamais finir parce qu'y va falloir que j'fais une leçon avec eux autres ..., toute l'année ..., les autres sont tannants parce que y savent pas quoi faire y ont besoin d'une idée. J'ai dit, j'vas mourir (Participant 1, p. 19, lignes 14-20).

Un autre affirme qu'il a eu l'occasion de mettre en vigueur la pratique réflexive très souvent au cours de sa première année d'enseignement et de s'améliorer en tant que professionnel, surtout en raison du fait que, pendant cette période qu'il qualifie de mode survie, on ne vit que de l'enseignement.

On en travaille une *shot*! Tu sais, t'es assis à l'ordinateur, ... tout d'un coup y est six heures. ... Après souper, tu regagnes une autre heure, trois heures, ... t'as rien fait, on dirait. T'as accompli des choses, c'est certain. Si t'es pas en train de faire du [passe-temps] ou je sais pas trop quoi, mais c'est le temps, ... les fins de semaine. En plus de ça, si tu veux participer, moi je fais les danses, le vestiaire, je fais le bingo, j'ai le nez partout, ça finit jamais (Participant 10, p. 36, lignes 1-9).

...

Spécialement cette année, c'était tout ce que je faisais. Tu t'lèves, tu travailles toute la journée, tu restes à l'école tard en train d'organiser la prochaine journée, tu retournes à la maison. Ton *break*, c'est le souper. Ensuite, jusqu'à deux heures du matin, souvent, t'es en train de préparer des *preps*, [*sic*] c'était *survival* (Participant 1, p. 5-6, lignes 30-33).

En général, la majorité des participants insistent sur le fait que les suivis dans le cadre du programme de mentorat sont particulièrement cruciaux pour susciter la pratique réflexive. Certains mentors offrent un choix de stratégies à essayer en salle de classe. Ce leadership partagé n'a pas de prix pour les enseignants débutants et s'avère très efficace dans le rapport mentorat. Ce genre d'appui soutenu et réciproque contribue à diminuer le sentiment d'accablement que l'enseignant débutant ressent inévitablement en début de carrière. Les propos de Wilson (2005), entre autres, sont appuyés par la présente recherche à ce chapitre. L'auteur fait la promotion du bien-fondé du PIPNPE qui sera légiféré selon la *Loi sur l'éducation 2006*.

En dépit de tous les avantages du programme de mentorat, en particulier celui de permettre aux enseignants débutants un temps de recul, en faisant un retour en arrière, à leur première année d'enseignement, la majorité des participants rapportent que le programme de mentorat actuel mérite d'être amélioré.

Les enseignants doivent avoir l'occasion de réfléchir au programme de mentorat pour déterminer, si, en effet, celui-ci a été utile et les raisons sous-jacentes à leur position à son égard (Freire, 1971). La présente étude leur a permis d'effectuer cet exercice de réflexion. L'évaluation des besoins de l'enseignant qui fonctionne dans une relation mentorale est incontournable pour une amélioration de l'enseignement. Cela nécessite la pratique réflexive qui transforme professionnellement les enseignants (Bandura, 2003; Mezirow, 1991; Schön, 1983, 1987). Pour atteindre l'apprentissage transformatif, il faut considérer que chaque éducateur adulte détient le devoir de promouvoir la pratique réflexive et l'apprentissage transformatif, voire l'enseignement amélioré.

### 8.3.3 La pratique réflexive et l'apprentissage des élèves

Après réflexion sur l'apprentissage des élèves dans le cadre de la relation mentorale, certains participants se disent en mesure de reconnaître si leurs élèves sont en mode apprentissage. Ils peuvent également déterminer s'ils aiment ou non les matières qu'ils enseignent. Ils sentent qu'ils expliquent bien certaines notions grâce à la rétroaction constructive des élèves, entre autres, ce qui leur permet d'ajuster leur enseignement en conséquence. Un des participants n'a pas peur d'avouer qu'il travaille fort et va jusqu'à dire qu'il ne sait pas comment rejoindre l'élève qui choisit de ne pas travailler fort.

C'est difficile parce que c'est le type de personne que moi je suis. Moi, je suis une personne ... [pour] qui la priorité, (...) on travaille fort, (...) *let's go*, (...) y a rien de plus important. ... Un élève qui s'est fait élever par les parents, l'école c'est pas important, y a rien ... que je peux faire, même si j'appelle les parents, ça fait absolument rien. Donc, c'est comme j'essaie le mieux que je peux à m'assir avec eux autres, mais je sais même pas qu'est-ce que quelqu'un peut me donner pour améliorer ça, parce que c'est un élève qui veut pas (Participant 1, p. 24, lignes 15-21).

Un participant en particulier voit habilement que les élèves ne perçoivent pas tous de la même façon les notions qu'il leur transmet, et ce, grâce à l'appui mentorale qu'il a reçu en début de carrière. Cela lui permet de réfléchir à d'autres stratégies d'enseignement pour l'outiller à rejoindre un plus grand nombre d'élèves en temps plus opportun. Or, la pratique réflexive lui permet de bien connaître ses élèves. En observant leur comportement en salle de classe et en examinant les données de leur rendement scolaire, il adopte les stratégies nécessaires pour capter toute leur attention dans le but de les accompagner vers la réussite. Il réussit désormais à comprendre davantage le comportement de ses élèves ainsi que le résultat scolaire; il profite de l'occasion pour en informer les parents, au besoin, se trouvant dans une meilleure position pour le faire.

Ces [tâche d'enseignement], on les refait, OK? ... C'est des choses comme ça que je leur fais faire mais c'est pas évident, des fois. J'ai eu un élève, c'est proche, j'ai un élève, ça fait trois ans que je l'ai, OK? Y m'a avoué ... juste dernièrement, ... qu'y a des [matériel scolaire] qu'il ne s'est jamais servi, il a pris toutes les [matériel scolaire], ... il a jamais touché parce qu'y avait trop peur...Oui. Y

faisait toujours les petites choses. Ça fait que cette année, j'ai dit toi, là, pis sa mère le sait aussi, toi, m'a te le faire ..., pis y a commencé, finalement (Participant 10, p. 39, lignes 1-10).

Ce participant reconnaît qu'il améliore certains aspects de son enseignement, comme la gestion du comportement de certains de ses élèves : « Je pense que je suis meilleur [à réduire le dérangement d'un élève en salle de classe] j'ai des bonnes stratégies pour ... tout ça, ... les élèves m'écoutent (Participant 10, p. 41, lignes 13-17). » Il sait également qu'il s'est amélioré sur le plan de la gestion des données du rendement de ses élèves. Par ricochet, ses élèves bénéficient de son amélioration.

Surtout avec le soutien que j'ai pris et les connaissances ... avec ce genre de clientèle-là, ça fait trois ans que j'enseigne à cette clientèle-là. ... J'en ai appris dans le dernier mois aussi de ça, ... l'informatique. Je les connais un peu mieux ... je sais comment mieux m'en servir (Participant 10, p. 41-42, lignes 27-30 et 1-3).

En bref, la pratique réflexive dans le cadre du perfectionnement professionnel et l'enseignement, du programme de mentorat et l'enseignement et de l'apprentissage des élèves se fait actuellement de façon plus ou moins inconsciente, selon ce que rapportent les participants aux entrevues semi-structurées.

Les participants qui travaillent en milieux isolés expliquent que ce genre de réflexion leur permet de considérer des changements en guise d'amélioration et que le programme de mentorat facilite cette amélioration. Ils ajoutent, toutefois, que le programme de mentorat nécessite un examen particulier pour améliorer la composante logistique du programme.

[Donc, penses-tu que si ça revenait à la tâche du mentor de t'appeler, toi, puis te dire, sais-tu quoi? Je pourrais me libérer le mois prochain pour venir dans ta classe pour t'observer ou échanger. Là, tu te sentirais moins mal ou intimidé, peut-être?] Oui, moins intimidé et moins tannant parce que tu veux pas déranger non plus... Tu sais, tu demandes à quelqu'un ... une journée de congé pour t'observer ... en plus, il vient de [nom de la ville] . ... Lui aussi, faut qu'y parte une heure de plus le matin, arriver deux heures plus tard le soir... (Participant 39, p. 8, lignes 7-13).

Pour ce qui est du jumelage mentor-enseignant débutant des régions éloignées, les options de mentors sont souvent limitées. Conséquemment, ce ne sont pas tous les enseignants débutants qui reçoivent le même service de qualité pour l'amélioration de l'enseignement et un meilleur rendement scolaire que peut offrir un mentor compétent. Cela signifie que les occasions de pratique réflexive se trouvent, elles aussi, limitées.

Tous les participants qui travaillent à l'extérieur des grands centres et qui connaissent le programme de mentorat l'ont applaudi et ont aussi posé un regard critique sur ce service offert par le conseil scolaire. Un de ces participants qui travaille à distance fait valoir les bénéfices d'avoir un mentor qui travaille de concert avec lui à l'extérieur de son école.

Oui. C'est vrai, parce qu'il est plus loin, y connaît pas les élèves. Comme quelqu'un de [nom de la ville], y connaîtrait peut-être les élèves. Mais, même de [nom de la ville], y en a beaucoup qui les connaissent pas, ..., je dis qu'y les connaissent pas. Y les connaissent à cause de ..., le mot m'échappe... . . . La réputation (Participant 39, p. 24-25, lignes 13-30 et 1-9).

Tous les participants reconnaissent-ils non seulement qu'ils travaillent de façon plus autonome aujourd'hui en raison du soutien mentorat qu'ils ont reçu leur première année d'enseignement, mais aussi, avec fierté, reconnaissent une amélioration dans leur enseignement, donnant sur un meilleur rendement scolaire. Ils ont également décidé de rester dans l'enseignement grâce à l'appui de leurs mentors respectifs.

Pour moi, ... c'était vraiment une réussite [*sic*] parce que j'ai décidé, ... si j'aurais été tout seul, j'aurais probablement lâché, sans avoir le soutien de quelqu'un d'autre (Participant 46, p. 15, lignes 7-10).

...

Si j'avais pas fait ce contact-là ici, je questionne si je serais encore ici aujourd'hui (Participant 10, p. 17, ligne 14).

...

Je n'aurais pas survécu, sans cette aide parce que c'est avec son matériel que j'ai pu bâtir la mienne (Participant 1, p. 9, lignes 16-17, Participant 1).

Or, en dépit de la première année d'enseignement que plusieurs caractérisent de mode survie ainsi que de l'insuffisance de temps pour échanger avec leurs mentors respectifs, après réflexion, les participants attestent qu'ils ont quand même le sentiment d'avoir été soutenus par ces derniers. Bien qu'inadéquates, les occasions de pratique réflexive qu'ont procuré le perfectionnement professionnel et l'enseignement, le programme de mentorat et l'enseignement et l'apprentissage des élèves ont donné lieu à une pratique d'enseignement de plus grande qualité et, mieux encore, à un meilleur rendement scolaire.

#### **8.4 L'autoefficacité**

Les réponses des participants aux entrevues semi-structurées individuelles sur la section qui traite de l'autoefficacité, définie par Bandura (1986) comme la confiance dans sa capacité d'organiser et d'exécuter des sources d'action requises pour gérer des situations potentielles, ont permis de faire émerger des thèmes liés à ce concept clé de la recherche. Les deux thèmes qui ressortent de l'analyse des entrevues au sujet de l'autoefficacité sont les suivants : les facteurs contribuant au sentiment d'autoefficacité des enseignants débutants; et les facteurs nuisant à leur autoefficacité.

##### **8.4.1 Les facteurs qui facilitent l'autoefficacité**

Tel que nous l'avons vu dans la section précédente, au moyen d'activités de pratique réflexive, les participants effectuent une autoévaluation en cours de travail. Ce processus de réflexion leur permet également de jeter un regard sur la confiance qu'ils ressentent à l'égard de leur travail, soit sur leur sentiment d'autoefficacité. Parmi les facteurs qui facilitent l'autoefficacité, la majorité des participants donnent crédit : à l'expérience professionnelle qu'ils acquièrent en cours de carrière; aux qualités de leurs mentors

respectifs; à la rétroaction de leurs élèves et de leurs pairs; et aux activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces, incluant le programme de mentorat.

### *1) L'expérience professionnelle et l'autoefficacité*

Plusieurs participants donnent le fait d'avoir acquis plus d'une année d'expérience comme contribuant à leur autoefficacité.

Au [cycle d'enseignement], j'me sens confiante. Mais si tu me mettais dans un autre niveau, où ...j'ai jamais enseigné ..., je serais moins confiante. C'est parce que j'ai [nombre d'années d'expérience] des années d'expérience dans le même niveau. C'est pour ça que je me sens plus confiante (Participant 46, p. 22, lignes 13-16).

Une expérience diversifiée sur le plan des matières et des cycles permet aux participants de déterminer ce qui leur plaît le plus et le contexte dans lequel ils se sentent le plus confiants et à l'aise : « Maintenant, je me sens assez compétente, ... je sais où je m'en vais, je ... connais le programme, ... je me sens assez à l'aise dans le niveau où je suis (Participant 46, p. 17, ligne 21). »

Un autre participant sent qu'il accomplit généralement bien son travail et qu'il sait comment expliquer la matière à la plupart des élèves avec aisance, ce qui augmente son sentiment d'autoefficacité. Il constate que, parce qu'il a réussi à relever certains défis, cela a rehaussé la confiance en son travail : il se sent maintenant capable de relever des défis semblables ainsi que des défis nouveaux de façon plus autonome. S'il ne se sentait pas aussi confiant dans son travail, il n'aurait peut-être pas quitté l'enseignement, mais il aurait trouvé cela extrêmement difficile d'y rester : « Oui, surtout ma première année, parce que j'avais des cas sévères, et puis, qu'est-ce que ça l'a aidé? Ça réduit mon stress (Participant 39, p. 27, lignes 24-25). »

## 2) *Le bon mentor et l'autoefficacité*

Un deuxième facteur qui favorise l'autoefficacité des participants est l'occasion d'avoir entretenu un rapport mentorale avec un bon mentor. La relation mentorale a contribué de façon significative non seulement au sentiment d'autoefficacité des participants mais aussi à leur décision de rester dans l'enseignement.

Il m'a convaincu de rester dans l'enseignement, il m'a donné du support, il m'a dit que je faisais une bonne job, de continuer, de pas lâcher, mais j'étais plus ou moins prêt à lâcher cette année-là (Participant 46, p. 8, lignes 15-18).

Un autre participant se rend aussi compte que, sans son mentor et son grand sens du partage, il n'aurait pas été capable de relever certains défis de la salle de classe par manque de confiance. Conséquemment, il aurait quitté l'enseignement : « J'aurais pas survécu, sans cette aide, parce que c'est avec son matériel que j'ai pu bâtir la mienne » (Participant 1, p. 9, lignes 16-17, Participant 1). Le mentor de ce participant lui a proposé des solutions à ses défis et a collaboré activement avec lui pour les résoudre, contribuant ainsi de façon concrète à son autoefficacité.

Et un dernier participant attribue une grande valeur au sens de l'initiative et à l'art de questionner de son mentor, qui ont contribué à son autoefficacité. Les échanges pédagogiques que l'enseignant mentor amorce dans la relation mentorale sont un facteur contribuant à son autoefficacité. Le mentor qui sait habilement poser des questions pertinentes contribue également de façon significative à la confiance des enseignants débutants. Par son art de questionner, le mentor permet à l'enseignant de se rendre compte qu'il est capable de travailler de façon autonome, ce qui augmente aussi la confiance en son travail.

Qu'est-ce que je fais? ... Donc, j't'allé le voir, ... y a dit [nom du participant] emmène-moi tes choses, ... on va essayer de le toucher. J'ai dit, [nom du participant], si y est capable de le faire, moi, j'suis capable de le faire. J'ai trouvé mes choses ... je les ai reliées ensemble. Donc lui, y m'a juste questionné sur as-

tu réussi ceci, as-tu réussi ça, c'est-y acceptable que je me sers d'une des attentes [nom de la matière] y a dit oui parce que techniquement, c'est pas en effet, c'est juste une ébauche. Moi, je suis juste *ahead of the game* un petit peu (Participant 10, p. 14, lignes 15-23, Participant 10).

Le bon rapport mentorale, facteur favorisant l'autoefficacité, a fait en sorte que les enseignants débutants sont à l'aise de poser des questions à leur mentor. Ce dernier réussit à les guider pour qu'ils deviennent des éducateurs confiants.

### 3) La rétroaction des élèves et des pairs et l'autoefficacité

La rétroaction honnête des élèves et des collègues de l'enseignant débutant envers son enseignement procure aux participants un sentiment profond d'autoefficacité. D'abord, le rapport sain que les enseignants débutants entretiennent avec les élèves, par exemple, leur progrès continu ainsi que le fait que leurs collègues les informent que leurs élèves les apprécient contribuent à leur confiance au travail : « Mon directeur ... de cette année me soutient, ... j'ai déjà eu des pairs qui m'ont dit, tu sais quoi? Continue avec le bel effort, les jeunes apprécient ça. C'est les jeunes qui m'apprécient (Participant 38, p. 24, lignes 10-16). »

Certains participants ajoutent qu'ils ressentiraient davantage le sentiment d'autoefficacité s'ils avaient la possibilité de réseauter avec d'autres enseignants dans leur école et au sein du conseil scolaire. Autrement dit, l'esprit de collaboration que fournissent les communautés d'apprentissage professionnelles à l'interne et à l'externe contribue au sentiment d'autoefficacité des enseignants débutants. La rétroaction entre pairs leur permet de s'améliorer en tant que professionnels de l'éducation, contribuant davantage à leur sentiment de confiance. Un des participants rapporte :

Comme prof de [nom de la matière], j'aimerais parler avec d'autres profs de [nom de la matière] . J'aimerais être capable que le conseil organise quelque chose.

Maintenant, je peux le faire par moi-même, mais ça serait pas garanti que l'autre prof de [nom de la matière] va faire la même chose, ça serait que de relier les idées plus facilement, pas que ça va à la secrétaire ou de la secrétaire d'un autre pour que ça va envoyer le message à l'autre. Dans un sens, je veux des résultats, mais dans un autre sens, je veux la promesse d'un résultat, la promesse de dire, ... tu sais quoi? On a pris ton idée, avoir tous les profs ensemble, ça serait excellent, pendant la prochaine période de CAP, on comprend que la [nom de la matière] est importante, mais voulait pas l'insérer chaque jour dans vos classes parce que ça faisait partie de notre entrevue. Au lieu de passer la journée complète en [nom de la matière], peut-être prendre la moitié pour parler avec les profs. Ça serait de parler au conseil (Participant38, p. 13-14, lignes 30-12, Participant 38).

#### *4) Les activités de perfectionnement professionnel, le programme de mentorat et l'autoefficacité*

Les participants croient que les activités de perfectionnement professionnel utiles et pertinentes approfondissent davantage les connaissances professionnelles et rehaussent leur niveau de confiance au travail : « Quelqu'un du conseil est venu me présenter la [stratégie d'enseignement], puis, puisque j'avais manqué la formation l'an passé parce que j'étais en [situation personnelle], il est venu c't'année voir qu'est-ce que j'faisais, puis ensuite, il a fait du modelage, ... c'était bien (Participant 46, p. 24, lignes 28-31). »

Un des participants souligne que le programme de mentorat qu'il caractérise d'activité de perfectionnement professionnel peut contribuer à la confiance au travail de l'enseignant débutant qui ne sait pas à quoi s'attendre dans cette profession : « Il m'a convaincu de rester dans l'enseignement, il m'a donné du support, il m'a dit que je faisais une bonne job, de continuer, de pas lâcher, mais j'étais plus ou moins prêt à lâcher cette année-là (Participant 46, p. 8, lignes 15-18, Participant 46). »

Pour conclure, grâce à la confiance au travail qui s'améliore progressivement, surtout en raison de l'expérience, de la rétroaction des élèves et des pairs, du rapport mentorat sain et des activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces, la majorité des participants évaluent leur sentiment d'autoefficacité en conséquence de ces facteurs. Les participants présentent ces facteurs non seulement comme contribuant directement à leur

autoefficacité mais également comme conditions pour surmonter les défis de taille propres à une profession exigeante ou à un milieu scolaire éloigné des grands centres. Le sentiment d'autoefficacité élevé qui en découle fait en sorte qu'ils sont plus portés à travailler fort, plus aptes à réussir à un niveau élevé et plus enclins à demeurer au sein de la profession (Martineau & Messier Newman, 2010; Schunk & Zimmerman, 1997).

#### **8.4.2 Les facteurs qui nuisent à l'autoefficacité**

Au cours des entrevues semi-structurées, les participants ont mis de l'avant les facteurs qui nuisent à leur sentiment d'autoefficacité, soit : le manque de confiance pour enseigner tel ou tel niveau d'enseignement; le manque de formation pour rejoindre l'élève non motivé; et le manque de formation pour mettre en vigueur les initiatives ministérielles. Le programme de mentorat auquel ces participants ont adhéré n'a pas su répondre aux besoins des enseignants débutants sur ces plans.

##### *1) Le manque de confiance pour enseigner tel ou tel niveau d'enseignement et l'autoefficacité*

Enseigner à un certain niveau a causé beaucoup de stress chez certains participants en début de carrière. Parce qu'ils ne se sentaient pas capables de relever les défis qui s'y rattachaient, faute d'expérience, leur sentiment d'autoefficacité en a souffert.

Ma première année d'enseignement, c'était très difficile. L'année où je pensais, *Oh my God*, j'ai t'y fait le bon choix? J'avais beaucoup d'élèves, c'était un niveau de [cycle d'enseignement], j'avais le [tâche d'enseignement], j'avais beaucoup de charges, ... j'avais aussi un enfant à la maison que je voyais presque pas, ... en lui parlant des choses qui se passaient dans la salle de classe, il m'a convaincue de rester dans l'enseignement, il m'a donné du support, il m'a dit que je faisais une bonne job, de continuer, de pas lâcher, mais j'étais plus ou moins prête à lâcher cette année-là (Participant 46, p. 8, lignes 11-18, Participant 46).

...

Juste l'avoir là pour parler avec ... il m'a convaincue de rester, ... ça va devenir meilleur pis c'est juste ta première année, ... il m'a dit c'est pas juste toi, ... c'est un groupe d'enfer, il m'a donné plus de confiance, OK j'suis capable de faire ça (Participant 46, p. 12, lignes 11-14).

## 2) *Le manque de formation pour rejoindre l'élève non motivé et l'autoefficacité*

D'autres participants avouent éprouver de la difficulté à rejoindre les élèves non motivés, n'ayant jamais vécu eux-mêmes ce manque de motivation en tant qu'élèves, expliquent-ils.

C'est difficile parce que c'est le type de personne que moi je suis. Moi, je suis une personne qui la priorité, on travaille fort, ... y a rien de plus important. ... Un élève qui s'est fait élever, pour les parents, l'école, c'est pas important, y a rien ... que je peux faire, même si j'appelle les parents ..., j'essaie le mieux que je peux à m'assir avec eux autres, mais je sais même pas qu'est-ce que quelqu'un peut me donner pour améliorer ça, parce que c'est un élève qui veut pas (Participant 1, p. 24, lignes 16-22, Participant 1).

Ne parvenant pas à comprendre comment un élève peut ne pas avoir le goût d'apprendre, ces participants reconnaissent qu'ils ne sont pas suffisamment outillés à motiver ce type d'élève.

Je suis confiante parce que je vois l'amélioration dans les élèves. ... C'est très difficile enseigner quand t'as des cas sévères de comportements ou autres, [*sic*] que t'as un éducateur qui vient une fois par jour pour une demi-heure et qu'y faut qu'on le partage pour tout le cycle. Quand j'ai fait un de mes stages pratiques à [nom de l'école], y avait deux éducateurs par classe, toute la journée. On est très mal supportés ici. ... Quand le monde du conseil scolaire viennent nous donner des formations, c'est ... trop théorique. On veut du *hands on!* On dirait qu'y ont jamais travaillé dans une salle de classe ou ... ça fait trop longtemps qu'y sont sortis de l'enseignement (Participant 39, p. 46, lignes 8-15).

De l'appui pratique sur le plan du manque de motivation des élèves contribuerait à un plus haut niveau d'autoefficacité chez les participants qui le considèrent comme un besoin.

### *3) Le manque de formation pour mettre en vigueur les initiatives ministérielles*

La plupart des participants rapportent que la formation initiale à l'enseignement ne les a pas suffisamment préparés à leur entrée dans la profession. N'ayant pas reçu de formation poussée sur l'évaluation, par exemple, un des dossiers éducatifs de l'heure, bien qu'ils travaillent dans le système depuis plus d'un an, certains participants jugent que leur sentiment d'autoefficacité en est brimé. Cela explique en grande partie pourquoi ils ressentent, à certaines occasions, un sentiment d'autoefficacité faible.

Je trouve que si la personne se trouve pas confiante, ... ça serait bon d'avoir un mentorat, ... avoir des journées de formation ... qui vaut quelque chose, pas juste des formations pour s'asseoir là ... écouter, ... on va parler de bla bla bla, là qui vaut rien, des journées de formation où t'as la chance de participer, de travailler avec ton mentorat, pour te préparer à travailler dans ta salle de classe, pas pour entendre parler de ... pis tu tombes endormi (Participant 46, p. 7, lignes 25-31, Participant 46).

Bien que l'autoefficacité soit généralement très élevée pour la majorité des participants, au bout du compte, l'impact du sentiment d'autoefficacité trop faible chez l'enseignant débutant dans certains dossiers est sérieux. Si les besoins de l'enseignant débutant ne sont pas comblés au moment où il s'autoévalue, par exemple, et si on ne lui offre pas d'activités professionnelles qui lui sont significatives pour relever les défis qui lui posent problème, les probabilités qu'il quittera l'enseignement sont fortes (Schunk & Zimmerman, 1997). Ce qui est plus déplorable encore, c'est qu'il n'aura pas su rejoindre les élèves de sa classe ou répondre aux besoins de chaque élève avant de quitter l'enseignement.

Dans le contexte de l'autoefficacité, comparé à l'élève qui doute de ses capacités d'apprentissage, celui qui connaît ses capacités à faire des tâches particulières se trouve plus enclin à participer, à travailler plus fort, à persister plus longtemps quand il rencontre des difficultés; il réussit à un niveau plus élevé. Il en va de même pour l'enseignant : celui qui s'engage dans des activités qui lui sont personnellement significatives se trouve

plus apte à connaître des résultats positifs à ce sujet et à demeurer au sein de la profession (Schunk & Zimmerman, 1997).

Somme toute, plusieurs études dont celles de Lancaster (2002) et Morazzano (2001) indiquent que la mise en vigueur d'un programme de mentorat doit se faire avec rigueur mais aussi, faire preuve de souplesse pour répondre aux besoins des enseignants (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). En plus d'utiliser une approche personnalisée dans le rapport mentorat, aussi est-il fondamental d'identifier et de prendre en compte les besoins de soutien de tous les acteurs du processus d'appui, non seulement pour favoriser le succès d'un tel programme de soutien mais aussi, pour améliorer leur sentiment d'autoefficacité (Dop, 2006; Kiani, 2006; Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau & Presseau, 2003).

### **SYNTHÈSE DES ENTREVUES SEMI-STRUCTURÉES**

Dans la première phase de la présente recherche, les répondants ont répondu à un questionnaire qui a généré des données sur l'expérience du mentorat des enseignants débutants. Le questionnaire n'a pas été élaboré de sorte à permettre aux répondants des précisions au moyen de questions ouvertes. Étant donné l'aspect limitatif du questionnaire à ce sujet, les entrevues semi-structurées sont venues préciser davantage l'expérience mentorale des enseignants débutants d'un conseil scolaire en Ontario français par des questions de clarification quant aux réponses du questionnaire et par les questions qui traitaient de tous les concepts clés de l'étude et de toutes les questions de recherche.

Les entrevues semi-structurées ont permis de préciser qu'en effet, la pratique réflexive n'est pas mise en vigueur suffisamment ou assez fréquemment et que l'expérience mentorale exige une profondeur supplémentaire. Selon la littérature, les activités de perfectionnement professionnel favorisent la pratique réflexive, car elles fournissent l'occasion aux participants de prendre du recul et de réfléchir à leur pratique d'enseignement (Curtis, 2005; Hammer, 2005; Terrill, 2005). Les participants de la

présente étude considèrent que les activités de perfectionnement professionnel devraient fournir des occasions parfaites pour prendre un temps de recul. Selon leur perception, étant donné qu'elles ne sont pas aussi pertinentes ou suivies d'accompagnements qu'ils l'auraient souhaité, les activités de perfectionnement professionnel, telles qu'ils les connaissent, ne permettent pas que la pratique réflexive soit endossée aussi souvent ou efficacement que nécessaire. Puis, le fait que certains participants confirment leur ignorance de l'existence du programme de mentorat au conseil scolaire dans le cadre de certaines questions posées au cours de l'entrevue clarifie davantage la raison pour laquelle certains enseignants débutants utilisent de façon interchangeable les expressions *perfectionnement professionnel* et *programme de mentorat* : quelques-uns les considèrent comme identiques, tandis que d'autres connaissent mal le programme et d'autres encore ne sont même pas au courant que ce dernier existe. Ces données percutantes permettront aux responsables du programme de mentorat d'effectuer certaines mises au point nécessaires pour en assurer un fonctionnement plus efficace.

Conséquemment, pour ce qui constitue un bon mentor, une fois le programme de mentorat précisé davantage, celui-ci pourra désormais assumer plus efficacement son rôle de catalyseur de la pratique réflexive pour l'enseignant débutant. Avec le temps aussi, l'enseignant débutant fera l'exercice de la pratique réflexive de façon plus autonome. Encore ici, la variable temps est essentielle. Dans ce contexte précis, le temps permettra au mentor d'endosser adéquatement sa responsabilité d'inciter habilement l'enseignant débutant à effectuer la pratique réflexive.

En plus de faciliter l'obtention de renseignements supplémentaires pertinents sur le constructivisme et la pratique réflexive dans le cadre de la pratique mentorale, les entrevues semi-structurées ont également fourni l'occasion aux participants de faire part de leurs perceptions des facteurs qui contribuent à leur sentiment d'autoefficacité. D'une part, parmi les facteurs qui favorisent l'autoefficacité, la majorité des participants donnent crédit :

- 1) à l'expérience qu'ils acquièrent en cours de carrière;
- 2) aux qualités de leurs mentors respectifs;

- 3) à la rétroaction de leurs élèves;
- 4) à un esprit ouvert; et
- 5) à des activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces.

D'autre part, les participants mettent de l'avant les facteurs qui nuisent à leur sentiment d'autoefficacité, soit :

- 1) le manque de confiance pour enseigner tel ou tel niveau d'enseignement;
- 2) le manque de formation pour rejoindre l'élève non motivé; et
- 3) le manque de formation utile pour mettre en vigueur les initiatives ministérielles, précisément l'évaluation au service de l'apprentissage de l'élève.

Au cours des entrevues semi-structurées, les participants ont expliqué le bien-fondé de leur sentiment d'autoefficacité élevé. Ce dernier est dû principalement à un travail qui s'améliore progressivement. Surtout en raison de l'expérience qu'ils ont accumulée dans l'enseignement, des matières enseignées qui se répètent ou qui sont semblables à ce qu'ils ont enseigné dans le passé, de la rétroaction des élèves, du rapport mentorale sain et des activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces, les participants de cette étude attestent posséder un sentiment élevé d'autoefficacité. Malgré le haut degré d'autoefficacité après avoir travaillé pendant quelques années dans la profession, les participants reconnaissent quand même qu'ils ont besoin d'appui pour motiver certains élèves, pour la gestion des comportements et pour la mise en vigueur de certains dossiers, dont celui de l'évaluation du rendement des élèves. Ils clarifient aussi le fait qu'au cours de leur première année d'enseignement spécifiquement, leur sentiment d'autoefficacité n'était pas aussi élevé qu'il l'est actuellement. En fait, quatre participants sur cinq ont rapporté qu'ils étaient prêts à abandonner la profession au cours de leur première année d'enseignement si ce n'avait pas été du fait qu'ils profitaient d'un certain appui, bien que nettement insuffisant. Pour le cas des participants des écoles éloignées, ceux-ci ont la perception de ne pas recevoir les mêmes services d'accompagnement que ceux des grands centres. Cela affecte vivement le moral du personnel enseignant, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur sentiment d'autoefficacité.

Les participants de cette étude rapportent qu'ils sont prêts à recevoir n'importe quel appui, même insuffisant, tellement ils ont soif d'un soutien continu pour travailler dans une profession nettement exigeante. L'approche qualitative de la présente étude a également permis de combler certaines lacunes de l'approche quantitative, soit en consolidant l'apport de la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) au dossier du mentorat quant au constructivisme, à la pratique réflexive et à l'autoefficacité. Bien appuyée d'un fondement théorique solide, cette seconde phase de la recherche des entrevues semi-structurées a confirmé le rôle capital des concepts clés à la base de cette théorie au regard d'une meilleure compréhension de l'expérience du mentorat des enseignants débutants en milieu scolaire francophone minoritaire. Elle en a facilité une appropriation plus poussée grâce à l'expérience du mentorat relatée par les enseignants débutants qui ont pris part aux entrevues semi-structurées.

Bref, l'expérience mentorale doit fournir la chance à l'enseignant débutant d'avoir des occasions multiples qui répondent à ses besoins en enseignement et pour prendre un temps de recul à l'égard de son enseignement et de la façon l'améliorer. Ultérieurement, l'enseignant débutant pourra tirer profit d'un sentiment d'autoefficacité élevé. Le perfectionnement professionnel utile et pertinent devient désormais critique, tant pour l'enseignant débutant que pour l'enseignant chevronné mentor. En étant inspiré par les principes liés au constructivisme et à la pratique réflexive, le bon mentor, engagé dans la dyade mentorale, bien formé pour assumer son rôle, procure un apport significatif au sentiment d'autoefficacité de l'enseignant débutant. Le bon mentor contribue ainsi conséquemment à sa rétention dans la profession et à un meilleur rendement de l'élève. La variable temps s'impose aussi dans ce contexte. D'abord, les occasions fréquentes de collaboration et de pratique réflexive doivent prendre place. Ensuite, elles doivent permettre l'appropriation des apprentissages acquis par toutes les parties engagées dans le processus mentorale : l'enseignant débutant, le mentor, la direction d'école et l'élève. Sommairement, les données qualitatives des entrevues semi-structurées ont permis de mieux comprendre l'expérience mentorale des enseignants débutants. Elles ont mis en lumière non seulement l'expérience mentorale des enseignants débutants mais plus précisément, l'expérience de ceux qui travaillent dans des milieux scolaires francophones

minoritaires et isolés des grands centres. La littérature actuelle sur le sujet du mentorat des enseignants débutants ne fait pas état de l'expérience de cette clientèle spécifique d'enseignants.

## IX. DISCUSSION

Les questions de recherche ont permis de centrer le contenu autour des résultats de ce chapitre. Elles seront reprises ci-dessous, dans le cadre des résultats des données quantitatives du questionnaire, des données qualitatives des entrevues semi-structurées et de l'analyse de la documentation pédagogique du conseil scolaire. Les questions de recherche traitent principalement des perceptions de l'enseignant débutant :

- 1) des facteurs qui le poussent à l'attrition;
- 2) des facteurs qui l'incitent à rester dans la profession;
- 3) du rôle du constructivisme dans une relation mentorale;
- 4) du rôle de la pratique réflexive dans une relation mentorale;
- 5) du rôle de l'autoefficacité dans une relation mentorale; et
- 6) de ce qui constitue un bon mentor.

### **9.1 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant aux facteurs qui le poussent à l'attrition?**

Selon questionnaire, il semble que les formations à grande échelle sont rarement suivies d'accompagnements, que les enseignants ont très peu d'occasions de choisir leurs ateliers et qu'on les consulte très peu avant d'exiger qu'ils s'inscrivent à telle ou telle activité professionnelle. Cela constitue un facteur de stress pour les enseignants.

Il faut également examiner le fait que, globalement, les enseignants débutants se sentent mal soutenus dans une profession exigeante (Fullan, 2007; Gilbert et al., 2004; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Martineau & Messier Newman, 2010) et qui, souvent, les fait se sentir accablés par le travail (Fullan, 2007; Martineau & Messier Newman, 2010). L'analyse des réponses des enseignants débutants en atteste. Pour favoriser une meilleure rétention, la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) promeut, entre autres, le développement de programmes de soutien, tel celui du mentorat, pour alléger la surcharge de travail. Ce type de programme de soutien mise sur l'anticipation, l'identification et l'évaluation des besoins des enseignants comme le prône

le constructivisme, un des concepts clés sous-jacents de cette théorie. Toutefois, pour s'avérer efficace, le programme de mentorat doit donner l'assurance que les enseignants débutants et leurs mentors respectifs disposent du temps adéquat pour le mettre en vigueur, ce qui pourrait contribuer à leur rétention dans la profession.

Une lacune sur le plan de la formation initiale est considérée par les répondants comme un facteur de stress. Ces derniers se considèrent mal préparés à leur entrée dans la profession en Ontario français. Ce fait ressort en plus grande proportion dans cette recherche, soit à 53 %, que dans la littérature. En fait, les écrits répertoriés ne considèrent pas la formation des maîtres comme un facteur contribuant au stress des enseignants débutants, bien qu'il soit possible que les enseignants n'aient pas été questionnés à ce sujet. Le programme de formation en Ontario s'étend sur une durée de huit mois seulement. En revanche, au Québec, le programme de formation des maîtres s'étend sur quatre ans et celui du Manitoba, sur deux ans. Étant donné que les répondants perçoivent le manque de formation comme un facteur de stress, il est possible que la durée du programme de formation des maîtres en Ontario ne soit pas assez étendue pour outiller adéquatement certains enseignants débutants qui font leur entrée dans la profession, à moins que l'échantillon de la présente étude ne puisse pas être considéré comme représentatif de cette population.

Le temps limité empêche certains nouveaux enseignants de s'approprier le matériel nécessaire permettant de se sentir suffisamment prêts à relever les défis de la profession dans ce contexte précis du milieu minoritaire francophone. Selon la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991), les enseignants débutants doivent se sentir minimalement bien préparés pour exécuter efficacement leur travail. Étant donné que plus de la moitié des répondants rapportent que leur formation à l'école des Sciences de l'éducation ou à la Faculté d'éducation ne se trouve pas suffisamment à la hauteur des attentes d'une préparation adéquate, la conséquence est critique. Les enseignants débutants font leur entrée dans la profession avec beaucoup d'enthousiasme, ne sachant pas trop à quoi s'attendre. Peu après leur insertion, certains se rendent compte que ce

qu'ils ont appris à la formation initiale ne correspond pas toujours aux exigences du travail ou pas assez.

Dans un autre ordre d'idées, contrairement à ce que rapporte la littérature, les participants de cette étude semblent accorder plus ou moins d'importance au salaire comme facteur de stress : 54 % d'entre eux considèrent le salaire comme un facteur de stress. Dans la recension des écrits, les enseignants débutants se plaignent d'un salaire inadéquat en comparaison des responsabilités liées à leur travail et le considèrent comme un des plus grands facteurs de stress (Fullan, 2007; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005; Wilson, 2005). Comme le signale le tableau 1, les participants de cette étude ont désigné d'autres facteurs causant plus de stress que le salaire peu élevé. Les enseignants débutants ontariens font leur entrée dans la profession avec un salaire de base plus élevé que celui des États-Unis et du Québec, par exemple.

Selon d'autres auteurs, dont Carroll (2007), Ingersoll (2003) et New Teacher Center, University of California at Santa Cruz (2007), de 40 à 50 % des enseignants débutants quittent avant cinq années d'expérience. De plus, 88 % des enseignants débutants demeurent dans l'enseignement après avoir pris part, pendant une durée de six ans, à un programme de mentorat qui mise sur l'insertion professionnelle efficace (New Teacher Center, University of California at Santa Cruz, 2007). Toutefois, il faut préciser que la variable temps a un impact significatif sur cette donnée. D'une part, seulement 36 % des enseignants débutants qui travaillent de concert avec un mentor quelques journées par année rapportent une amélioration de leurs compétences professionnelles; en comparaison, 88 % de ceux qui travaillent avec un mentor au moins une fois par semaine croient que le rapport enseignant débutant-mentor a un impact significatif sur leur enseignement.

Tous les enseignants méritent de recevoir un appui soutenu, ayant déployé du temps, de l'argent et de l'énergie dans une carrière qui ne répond pas de façon suffisante à leurs attentes pour les retenir. Tous les facteurs de stress rapportés dans le tableau 1 attestent de ce sentiment de manque d'appui. Bref, le manque de temps semble revenir, à plusieurs

égards, comme un leitmotiv dans les réponses du questionnaire et contribue grandement au stress des enseignants débutants.

Dans ce contexte aussi, le manque de temps peut faire en sorte que les directions d'école aient du mal à endosser leur rôle le plus adéquatement possible. Reconnaissons le fait que les directions d'école semblent, elles-mêmes, accablées par les nombreuses initiatives ministérielles. Il se peut qu'elles se trouvent également bousculées dans l'accomplissement de leurs tâches multiples et qu'elles aient souvent du mal à établir des priorités et à accomplir tout ce qu'on exige d'elles. Soulignons également le fait que la pénurie de suppléants dans plusieurs milieux scolaires francophones minoritaires peut davantage rendre difficile leur tâche de retirer les enseignants de la salle de classe pour leur permettre de se mettre à jour dans les nombreux dossiers éducationnels de l'heure et pour prendre part à des activités de formation professionnelle. Pis encore, dans ce même contexte, les élèves qui prennent part à des activités scolaires sportives, par exemple, manquent leurs cours pendant les parties, car ils doivent souvent parcourir de longues distances pour participer à des épreuves. Les salles de classe des petites écoles en milieu isolé sont souvent vides au cours de telles activités auxquelles participent les élèves. Les élèves se trouvent, encore une fois, dans une situation d'apprentissage discontinu.

Un autre défi imminent pour la direction d'école est celui du danger de perdre des élèves francophones au profit des écoles anglophones qui, souvent, en raison du milieu majoritaire anglophone, disposent de plus de financement pour les activités parascolaires de la sorte, ce qui peut affecter les effectifs scolaires francophones. Les directions d'école des milieux éloignés semblent donc, elles aussi, en mode stress en raison de ces défis bien particuliers au milieu scolaire francophone minoritaire.

Tel que nous en avons discuté, plusieurs études soulignent que le manque de temps pour entretenir des relations interpersonnelles avec la direction d'école pose problème. Il incombe à la direction d'école de mettre en vigueur le programme de mentorat, d'en assurer sa supervision et de l'évaluer. Si les enseignants réussissent à profiter de meilleures relations interpersonnelles avec leur direction d'école, l'efficacité et la survie

du programme se feront plus facilement. Dans la présente étude, un peu plus de la moitié des répondants indique que le rapport avec leur direction d'école est adéquat. Conséquemment, il est juste de conclure que, pour certains enseignants débutants franco-ontariens, l'efficacité du programme de mentorat de cette recherche se trouve à risque. Et si les parties engagées dans la relation mentorale, soit les directions d'école, les mentors et les enseignants débutants, ne répondent pas à leur devoir de s'appuyer mutuellement ou n'ont pas suffisamment d'occasions pour soutenir de tels rapports, comme le prône la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991), le programme de mentorat peut ne pas répondre à leurs besoins. Cela peut donc avoir un impact sérieux sur la rétention enseignante.

Pour toutes les raisons énumérées ci-dessus, le programme de mentorat mérite donc une attention particulière. Les données des tableaux 1 et 2 mettent en évidence l'importance du facteur temps comme indicateur clé dans la perception du niveau de stress ressenti par les enseignants débutants. Ces derniers ne disent pas clairement qu'il s'agit d'un facteur de stress, mais ils perçoivent quand même qu'ils n'ont pas toujours suffisamment de temps à consacrer à telle ou telle activité professionnelle.

## **9.2 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant aux facteurs qui l'incitent à rester dans la profession?**

Les faits empiriques qui s'alignent sur la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) appuient aussi les propos issus des recherches, ainsi que ceux des répondants de cette étude, en ce qui concerne la rétention et la satisfaction des enseignants débutants. Si les enseignants débutants ne se sentent pas suffisamment soutenus par leur direction d'école et par leurs collègues, leur satisfaction en sera affectée et ils ne resteront pas dans l'enseignement. De plus, et encore ici, si le programme de mentorat ne prévoit pas de rencontres fréquentes permises par le temps, s'il n'est pas surveillé et évalué par la direction d'école qui disposera du temps pour ce faire, trop fragile pour survivre, il se dissoudra. Finalement, si les activités de perfectionnement professionnel ne s'avèrent pas utiles, comme le rapportent près de 60 % ( $N = 46$ ) des

répondants, si elles ne sont pas pertinentes ou accompagnées de suivis fréquents, certains enseignants seront portés à abandonner, faute de se sentir préparés, soutenus ou confiants pour relever les défis de taille d'une profession très exigeante (Gilbert et al., 2004; Kelleher, 2003; Kissel, 2009; Lynn & Woods, 2003; Shen, 1997).

Les réponses au questionnaire ont démontré que la majorité des répondants perçoivent qu'ils s'entendent bien avec leur mentor. Ce qui ressort également de cette section, c'est que, pour les répondants, comme plusieurs études dont celles de Anderson (2010), Bergevin & Martineau (2007), Fantilli (2009), Harris (2009), Moener (2004) et Waters (2009), la relation mentorale est très importante pour la rétention des enseignants débutants dans la profession. Les enseignants débutants qui ont répondu au questionnaire apprécient beaucoup entretenir une telle relation de soutien. Notamment, plus de 70 % ( $N = 37$ ) d'entre eux disent qu'ils s'entendaient bien avec leur mentor, que le mentor considérait leurs problèmes comme des défis et qu'il considérait leurs opinions, signes évidents d'une relation non seulement utile et pertinente mais aussi appréciée. La théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) soutient que, pour que la relation mentorale soit saine, efficace et durable, il faut que tous les enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, bénéficient d'un soutien leur carrière durant. Il faut donc examiner de très près le fait que près de la moitié des répondants, soit 47 % ( $N = 37$ ), jugent que le temps alloué pour recevoir de l'appui mentorale n'est pas suffisant. Il est donc juste de conclure que l'enseignant débutant n'est possiblement pas en mesure de s'améliorer suffisamment ou de répondre adéquatement aux besoins des élèves sous sa tutelle, faute de temps.

Si le programme de mentorat s'étendait sur plus d'une année, les enseignants débutants pourraient peut-être en retirer plus de satisfaction. Bien qu'ils en soient principalement satisfaits actuellement, ils indiquent toutefois que le temps pour soutenir la relation mentorale est insuffisant. Les données du questionnaire partagent les résultats des études de la littérature et rapportent, elles aussi, que, pour qu'une relation mentorale soit adéquate, il faut plus de temps pour appuyer la relation, il faut donc que la relation s'étende sur plus d'une année (Kneer, Reiter & Shakelford, 2009), que le

perfectionnement professionnel soit utile et pertinent et favorise suffisamment d'occasions de mettre en vigueur la pratique réflexive. Les ressources pédagogiques doivent également être suffisantes (Jamieson, 2003; Woods & Weasmer, 2004) et le plus de financement possible doit être consacré à cette initiative ministérielle (Jamieson, 2003; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003). En conséquence, ces conditions contribueraient, entre autres, à une meilleure rétention enseignante (Harris, 2009; Martineau & Messier Newman, 2010; Ponder, 2006).

Toujours d'après la variable temps, la recension des écrits considère l'appui de la direction d'école (Bartell, 2005; Fantilli, 2009; Galambos, 2006; Hargens, 2005), celui des collègues ainsi que le perfectionnement professionnel utile et pertinent (Carlson, 2004; Hargens, 2005; Kneer, Reiter & Shakelford, 2009) comme des incontournables de la rétention et de la satisfaction des enseignants débutants. Par contre, le questionnaire de cette étude fait aussi ressortir que, pour que ces conditions soient présentes dans un programme de mentorat et des activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces, les personnes qui y prennent part doivent avoir le temps nécessaire à y consacrer. Le manque de temps actuel explique donc en grande partie pourquoi certains répondants rapportent que les relations interpersonnelles avec leur direction d'école et leurs collègues requièrent de l'attention. Pour la même raison, les activités de perfectionnement professionnel seraient mieux considérées si les formateurs disposaient de plus de temps pour les livrer et les participants, pour se les approprier.

Toujours selon les réponses du questionnaire, certains répondants ne savent même pas qu'un programme de mentorat existe et d'autres le considèrent satisfaisant. La question posée dans la section 6.1.2 du questionnaire était alors : Les réponses du questionnaire sont-elles effectivement partagées à un tel point? Les données des entrevues viennent confirmer, entre autres, que certains participants connaissent le programme de mentorat et y prennent part, tandis que d'autres ne savent pas qu'il existe.

Les données qualitatives des entrevues de la présente recherche viennent confirmer ce que la littérature laissait entrevoir au regard du temps requis pour l'activité mentorale. Selon Edwards (2003), Hammer (2005), Kiani (2006) et Kneer, Reiter & Shakelford (2009), par exemple, il faut plus de temps supplémentaire à l'horaire scolaire déjà chargé pour prendre part au programme de mentorat. Plus précisément encore, Lancaster (2002) souligne l'importance des rencontres et des observations fréquentes pour favoriser la communication efficace entre le mentor et l'enseignant débutant, comme le rapportent les participants aux entrevues semi-structurées. Les participants qui ont une certaine connaissance du programme confirment ce besoin par leurs perceptions du programme qui, selon eux, en général, mérite des améliorations significatives. Selon Harris (2009), Jamieson (2003) et Wrightsman (1981), il faut évaluer le programme de mentorat à une fréquence régulière, ce qui nécessite également du temps.

Selon les participants, il reste que la variable temps contribue directement à une relation mentorale réussie. Dans un contexte de mentorat, l'apprentissage efficace, authentique et mutuel que prône le constructivisme pour les deux parties engagées dans la dyade mentorale, il est compris que le temps est nécessaire pour atteindre cette efficacité, cette authenticité et cette réciprocité. L'apprentissage transformatif est un processus qui requiert du temps (Mezirow, 1991). Le respect des fondements de cette théorie, ayant comme objectif d'établir une relation authentique et durable de sympathie entre les deux parties, rend plus probable et plus efficace l'apprentissage des deux personnes engagées dans la dyade mentorale. Les résultats de la présente recherche confirment cette affirmation. Cette durabilité nécessite forcément du temps pour exister (Mezirow, 1991). Pour ce faire, les enseignants engagés dans une relation de mentorat doivent comprendre leur propre réalité dans le cadre de l'activité d'apprentissage (Postlethwaite, 1993). Le temps s'impose aussi dans ce contexte. C'est tout à fait ce que rapportent les participants au regard du temps, et ce, à une fréquence élevée au cours des entrevues semi-structurées. Étant donné que les participants de cette étude rapportent à l'unanimité une insuffisance de temps pour entretenir une telle relation mentorale, cette dernière ne peut pas être aussi bien réussie qu'on le souhaiterait.

Selon les résultats des écrits répertoriés, les enseignants débutants ne rapportent pas spécifiquement l'importance du réseautage pour un programme de mentorat réussi à leur apprentissage, bien que certains auteurs discutent des bienfaits d'un environnement d'apprentissage plus collaboratif (Millet, 2005; Perry, 2005; Vierstraete, 2005) et d'un soutien administratif et collégial (Adams, 2003; Kissel, 2009). La présente étude précise que le besoin des enseignants débutants à cet égard est réel et mérite d'être traité.

En résumé, pour compenser le manque de préparation à la formation des maîtres au regard de leur apprentissage, la plupart des participants sont très reconnaissants d'avoir eu des mentors lorsqu'ils ont fait leur entrée dans la profession. Ils constatent à quel point ils les ont aidés dans leur apprentissage pendant les premières années et combien ils ont été d'une grande générosité. Bref, les participants soulignent l'importance de se sentir en apprentissage pour que la relation mentorale soit réussie. Une approche personnalisée sur le plan de l'apprentissage s'impose aussi car, pour que ce dernier soit efficace et utile, le mentor doit avant tout apprendre à connaître l'enseignant débutant et son expérience préalable.

Bref, l'intention de cette collaboration efficace qu'est le rapport mentorale sain, fondé sur le respect et la confiance, est de contribuer à l'amélioration du rendement de l'élève (DuFour, DuFour & Eaker, 2008). Pour ce faire, la relation mentorale doit offrir une situation gagnant/gagnant. Désormais, les enseignants débutants et même les plus chevronnés seront plus aptes à demeurer dans l'enseignement et à y travailler dans cette intention. Tel que nous l'avons abordé précédemment, sans le mentorat, la plupart des participants avouent qu'ils auraient nettement quitté l'enseignement. Quelques-uns d'entre eux rapportent : « Si j'avais pas fait ce contact-là ici, je questionne si je serais encore ici aujourd'hui (p. 17, ligne 14, Participant 10). » et « [...]aurais pas survécu, sans cette aide, parce que c'est avec son matériel que j'ai pu bâtir la mienne (Participant 1, p. 9, lignes 16-17). »

D'autres éléments significatifs qui ressortent des entrevues semi-structurées au regard de l'expérience de mentorat de l'enseignant débutant sont, en ordre décroissant :

l'importance de l'idée que, le mentorat, c'est l'affaire de toutes les personnes engagées dans le processus mentorat; le fait que le programme de mentorat est relativement bien réussi, malgré certaines contraintes; et que l'enseignant débutant n'aurait pas survécu sans le mentorat.

Malgré les points forts de l'expérience mentorale, les enseignants débutants rapportent :

- 1) qu'il n'y a pas assez de temps pour nourrir la relation mentorale;
- 2) que le programme de mentorat n'est pas assez structuré;
- 3) que les modalités du conseil scolaire sur le programme de mentorat sont mal ou peu connues;
- 4) que le programme de mentorat d'un an ne s'étend pas sur une période de temps suffisante;
- 5) que, dans certains cas, l'implication de la direction d'école dans ce dossier n'est pas aussi visible que souhaitée;
- 6) que les parties engagées, soit l'enseignant débutant, le mentor et la direction d'école, manquent de formation pour assumer adéquatement leur rôle; et
- 7) que le programme de mentorat n'est pas fait sur mesure, ce qui fait qu'il ne répond pas toujours aux besoins individuels des parties engagées.

Ils soulignent également : la nécessité d'avoir plus de temps pour le réseautage; le besoin d'obtenir une meilleure formation initiale à l'enseignement pour maximiser leur apprentissage au cours de leur insertion professionnelle; et le désir d'un jumelage enseignant débutant-mentor plus soigné. La dyade mentorale doit répondre plus adéquatement à leurs besoins professionnels qui se font connaître tant en début de carrière qu'au fil des années d'expérience dans la profession. Il faut souligner que les participants des entrevues semi-structurées rapportent quand même qu'en dépit de ses limites, l'expérience mentorale s'avère très importante.

Parmi la liste des conditions de succès d'une relation mentorale, les participants des entrevues semi-structurées signalent tous le rôle capital : du temps; de l'apprentissage; et de la compatibilité enseignant débutant-mentor. Ces conditions gagnantes répondront non seulement aux besoins professionnels urgents des enseignants débutants qui travaillent en

contexte scolaire minoritaire francophone mais elles sauront aussi contribuer à mieux desservir les enseignants débutants éloignés des grands centres. La présente recherche aide conséquemment à mieux saisir l'expérience mentorale des enseignants débutants de l'Ontario français, tout en fournissant des pistes concrètes pour les amener à s'améliorer en tant que professionnels de l'éducation, à les retenir dans l'enseignement et, en conséquence, à mieux servir les élèves qui leur sont confiés.

Rappelons les retombées significatives de la relation mentorale efficace sur plusieurs plans. Cette dernière :

- 1) favorise une culture d'entraide;
- 2) présente des situations gagnant/gagnant;
- 3) offre un appui soutenu taillé sur mesure; et
- 4) inspire le respect et la confiance.

La littérature, le cadre conceptuel et les propos des participants de cette étude s'entendent tous sur ces conditions idéales de mentorat efficace. Ce que la présente étude révèle de nouveau, c'est que, peu importe qu'ils travaillent dans un milieu scolaire situé dans un grand centre ou dans un endroit isolé, tous les participants insistent sur le fait que le programme de mentorat doit être mis en œuvre selon une approche personnalisée; sinon il renferme peu de valeur.

Les participants de cette étude rapportent qu'ils sont prêts à recevoir n'importe quel appui, même nettement insuffisant, tellement ils ont soif d'un soutien continu pour travailler dans une profession exigeante. L'approche qualitative de la présente recherche a également permis de mieux comprendre certaines données de l'approche quantitative, soit en consolidant l'apport de la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) au dossier du mentorat quant au constructivisme, à la pratique réflexive et à l'autoefficacité. Bien construite sur un fondement théorique solide, cette seconde phase de la recherche des entrevues semi-structurées a confirmé le rôle capital des concepts clés à la base de cette théorie envers une meilleure compréhension de l'expérience du mentorat des enseignants débutants en milieu scolaire francophone minoritaire. Elle en a

facilité l'appropriation plus poussée grâce à l'expérience du mentorat relatée par les enseignants débutants qui ont pris part aux entrevues semi-structurées.

En somme, les données des entrevues confirment le fait que le programme de mentorat devrait être évalué, surtout en raison des disparités de perceptions entre ce qui est illustré sur papier et ce qui est vécu sur le terrain. Bien que la relation mentorale soit appréciée jusqu'à un certain point dans sa forme actuelle, nettement insatisfaisante, les participants suggèrent fortement qu'elle soit améliorée.

Les documents pédagogiques du conseil scolaire utilisés pour cette analyse, soit le *Programme de mentorat* du conseil scolaire, les activités de perfectionnement professionnel et le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan 2008-2009* indiquent comment les enseignants débutants du conseil scolaire devraient être appuyés pour faire leur entrée dans la profession et pour y vivre leur première année d'expérience avec soutien. Ces derniers laissent entendre que les enseignants débutants disposent de beaucoup d'occasions de vivre leur expérience mentorale, ce qui favorise le constructivisme à la base de cette recherche. Ces documents pédagogiques suggèrent de multiples occasions pour que les enseignants débutants mettent à profit le constructivisme grâce à leur relation mentorale.

Le document *Programme de mentorat* du conseil scolaire indique comment l'enseignant débutant doit être encadré pour vivre une expérience mentorale enrichissante. Toutefois, pour les enseignants débutants qui ne prennent pas part ou qui n'ont pas pris part à un programme de mentorat en début de carrière, il est clair que l'évaluation du programme de mentorat n'est pas pertinente, car la mise en vigueur n'y est pas. Il est également compris que s'ils n'ont pas pris part à un tel programme de soutien, on ne leur a pas demandé leur rétroaction à cet égard. Les mentors n'ont pas reçu un certificat non plus; il n'y avait pas de mentors dans certains cas. Pis encore, il est possible que la direction d'école n'ait pas répondu au sondage dont il est question dans le *Programme de mentorat* du conseil scolaire pour permettre aux administrateurs scolaires de traiter des embûches de façon ponctuelle, le cas échéant. Cela indique qu'il faut vérifier que ce qui existe sur

papier au conseil scolaire doit être, en effet, mis en vigueur sur le terrain, ce qui n'est pas toujours le cas, selon les participants de cette recherche.

Pour conclure, les données qualitatives de l'analyse de la documentation pédagogique du conseil scolaire ont permis de mieux comprendre l'expérience mentorale des enseignants débutants. Elles ont mis de l'avant le programme de mentorat du conseil scolaire ainsi que d'autres activités professionnelles qui endossent ce dossier ministériel. De concert avec l'analyse des données du questionnaire et de celles des entrevues, cette analyse des documents a permis à la fois de mieux comprendre l'expérience mentorale des enseignants débutants qui travaillent en milieu scolaire francophone minoritaire et l'expérience de ceux qui travaillent dans des milieux scolaires francophones minoritaires et isolés des grands centres. « Les mentors ont ce pouvoir d'assister les enseignants débutants à percevoir la diversité culturelle et linguistique des élèves comme un atout autant qu'un besoin à combler ou un défi à relever (Wang, Odell & Clift, 2010; traduction libre) ».

### **9.3 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle du constructivisme dans une relation mentorale?**

Les répondants du questionnaire dans la section qui traite du constructivisme ainsi que les participants des recherches de la littérature révèlent que la relation mentorale, qui s'inscrit selon les principes sous-jacents du constructivisme, est très importante pour leur rétention. Les enseignants débutants apprécient beaucoup entretenir une telle relation. En dépit de leur satisfaction générale à cet égard, les enseignants débutants de la présente étude rapportent que le temps alloué pour soutenir la relation mentorale n'est pas satisfaisant. Ce que soutient la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) à cet égard, c'est que, pour que la relation mentorale soit saine, efficace et durable, il faut que tous les enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, bénéficient d'un appui soutenu leur carrière durant. Il faut donc examiner le fait que la plupart des enseignants débutants jugent que le temps alloué pour ce faire n'est pas suffisant.

Les entrevues semi-structurées rapportent que l'intention de cette collaboration efficace qu'est le rapport mentorale, relation constructiviste, est de contribuer à l'amélioration de la pratique de l'enseignement et du rendement scolaire de chaque élève. La relation mentorale doit offrir une situation gagnant/gagnant au niveau du sentiment d'être en apprentissage réciproque, tout en centrant l'énergie sur le soutien de l'enseignant pour améliorer sa pratique d'enseignement et, par le fait-même, le rendement scolaire de chaque élève. Désormais, les enseignants débutants et même les enseignants plus chevronnés seront plus enclins à demeurer dans l'enseignement. Sans le mentorat, la plupart des participants rapportent qu'ils auraient nettement quitté l'enseignement.

Concernant l'importance de se sentir en apprentissage, les données de la présente étude viennent confirmer ce que la littérature laissait entrevoir. Quelques auteurs, dont Fantilli (2009), Millet (2005), Perry (2005) et Vierstraete (2005), rapportent qu'un des objectifs du mentorat, c'est d'initier les nouveaux enseignants à l'amélioration pédagogique, voire à l'apprentissage optimal, et de les orienter avec l'intention de changer la culture de l'école en un environnement d'apprentissage continu plus collaboratif. La théorie de l'apprentissage transformatif retenue pour cette recherche rapporte que les adultes sont amenés à tirer du sens de leurs expériences, explorant leurs propres cognitions et croyances, s'engageant dans l'autoévaluation et changeant leur façon de penser et leur comportement en conséquence (Mezirow, 1990). Ce processus est également le signe d'un apprentissage continu. De plus, pour atteindre l'apprentissage transformatif, il faut considérer que chaque éducateur adulte détient le devoir de promouvoir l'apprentissage transformatif qui consiste en une prise de décision par les enseignants sur le moment et la façon d'agir sur leurs nouvelles perspectives. Les mentors possèdent le devoir d'assister les enseignants débutants à apprendre comment prendre les actions nécessaires selon cette nouvelle perspective (Bandura, 1986, 1997; Mezirow, 1991), demeurant, eux aussi, des apprentis qui s'améliorent en cours de processus. Le constructivisme précisément, un des trois concepts sous-jacents de cette recherche, promeut le dialogue pour un apprentissage efficace et réussi par les deux parties engagées dans la dyade mentorale (Mezirow, 1991). Ainsi s'établit une relation authentique et durable de sympathie entre

les deux parties, rendant plus probable et plus efficace l'apprentissage des deux personnes engagées dans le rapport collaboratif enseignant débutant-mentor.

Une des contributions importantes du constructivisme pour le mentorat des enseignants débutants dans la perspective d'un apprentissage réussi repose sur l'idée que le processus de soutien doit se concentrer non seulement sur le milieu de l'élève, mais aussi sur celui de l'enseignant débutant et du mentor pour maximiser l'apprentissage en question. Il s'avère donc important que l'enseignant débutant et le mentor visent un apprentissage authentique, mutuel et efficace dans cette relation. C'est d'ailleurs ce que rapportent les participants aux entrevues lorsqu'ils mettent à l'avant-plan leurs besoins respectifs à l'égard de ce qu'ils jugent nécessaire dans leur apprentissage. Certains requièrent de l'encadrement pointu sur les dossiers ministériels de l'heure, telles l'évaluation au service de l'apprentissage de l'élève et la gestion des comportements, d'autres souhaiteraient avoir des occasions de modelage et d'observation, tandis que d'autres encore ont plutôt soif de réseautage pour les soutenir dans la profession. Une approche mentorale qui permet un temps d'appropriation adéquat pour consolider l'apprentissage se doit d'être à la fois rigoureuse et souple, voire personnalisée.

Entre autres, Millet (2005), Perry (2005) et Vierstraete (2005) jugent qu'il incombe à la direction d'école de savoir jumeler adéquatement les nouveaux enseignants avec des mentors compétents qui leur conviennent et qui peuvent les assister dans les processus continus tels que planifier et enseigner des leçons. Lancaster (2002) va jusqu'à dire que la compatibilité de la dyade enseignant débutant-mentor constitue un des éléments clés fondamentaux de la réussite du programme de mentorat. De même que le cadre théorique mentionne l'importance du développement d'un partenariat solide, authentique et durable entre l'enseignant débutant et le mentor de par le message du constructivisme, un des concepts clés à la base de la théorie retenue, cette étude en signale également le bien-fondé. Il va de soi que, pour ce faire, les deux personnes engagées doivent être compatibles, personnellement ou professionnellement.

Pour ce qui est des autres questions d'entrevue qui traitent du constructivisme, les participants ont tous signalé le rôle important du temps suffisant, de l'apprentissage continu et de la compatibilité mentor-mentoré pour que la relation mentorale soit réussie. Les participants apprécient surtout l'échange de ressources et de connaissances avec leur mentor, et l'accueil, l'ouverture d'esprit, l'art de questionner et la critique constructive dont font preuve les mentors. Un autre point important soulevé par les participants est que, comme le mentor, l'enseignant débutant se trouve, lui aussi, redevable dans cette relation d'accompagnement réciproque. Le cadre conceptuel de la présente étude met également l'accent sur la réciprocité dans un rapport mentorale réussi (Mezirow, 1991).

En résumé, l'enseignement étant une formation à vie, les participants soulignent l'importance de se sentir en apprentissage pour que la relation mentorale soit réussie. Une approche personnalisée sur le plan de l'apprentissage s'impose désormais car, pour que ce dernier soit efficace et utile, le mentor doit avant tout apprendre à connaître l'enseignant débutant et son expérience préalable pour contribuer concrètement à l'amélioration de sa pratique d'enseignement et à cet apprentissage durable que cible l'enseignant débutant.

Les enseignants débutants qui travaillent en milieu scolaire minoritaire francophone soulignent la nécessité du réseautage pour améliorer l'apprentissage, d'une meilleure formation initiale à l'enseignement pour une insertion professionnelle mieux réussie et d'un jumelage enseignant débutant-mentor plus soigné et qui se solidifie avec le temps. Ils proposent que le processus mentorale soit réalisé selon une approche personnalisée qui répond plus adéquatement aux besoins respectifs des enseignants débutants. La contribution originale supplémentaire qui émerge de cette section et qui ne figure pas dans la littérature, c'est l'expérience des enseignants débutants isolés des grands centres. Comme les participants de cette étude qui travaillent dans les grands centres des milieux minoritaires francophones, ces derniers partagent les propos illustrés préconisant l'approche personnalisée dans un rapport mentorale. Bref, tous les participants de la présente étude souhaitent vivement l'adoption d'un rapport mentorale davantage à fondement constructiviste.

En général, le message des participants de cette recherche tourne autour de la nécessité de profiter d'un perfectionnement professionnel taillé sur mesure pour répondre à leurs besoins professionnels individuels. Ce qui en ressort plus spécifiquement pour eux, c'est qu'après plus d'une année d'enseignement, ils manifestent un besoin de formation au sujet, surtout, de l'évaluation et de la gestion des comportements. En début de carrière, ils rapportent qu'ils auraient bénéficié de la possibilité d'observer leurs mentors en action en salle de classe et d'être observés à leur tour. Le modelage en salle de classe par les mentors leur aurait été bénéfique ainsi que les rencontres mentores plus fréquentes et selon leurs besoins. Ces données permettent aux administrateurs scolaires de cibler davantage leurs formations, leur programme de mentorat et, mieux encore, de prendre le temps nécessaire pour obtenir des renseignements sur les besoins des enseignants débutants avant même de penser à offrir telle ou telle formation.

Le *Programme de mentorat* (2002) du conseil scolaire respecte les principes sous-jacents du concept du constructivisme. Un des cinq objectifs visés par le programme de mentorat du conseil scolaire fait allusion au constructivisme : « Offrir au personnel enseignant une occasion idéale d'enrichissement mutuel, tant pour le mentor que pour l'enseignant débutant » (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002). Le constructivisme occupe donc un rôle important sinon primordial dans la relation mentorale au conseil scolaire de cette étude. Malgré tout ce qui est déjà effectué pour soutenir les participants au *Programme de mentorat* du conseil scolaire et du *PIPNE*, certains besoins des enseignants débutants restent à combler. Par exemple, les directions d'école et les mentors signalent le besoin d'obtenir des renseignements supplémentaires au regard de l'évaluation du *PIPNE*.

La présente étude présente la perception des participants sur le rôle du conseil scolaire et de la direction d'école dans le processus du jumelage mentor-enseignant débutant. Elle souligne non seulement que les enseignants débutants ne sont pas jumelés avec des mentors en suivant les processus recommandés mais, qu'en plus, ce ne sont pas tous les enseignants débutants à qui on assigne un mentor. D'une part, cette étude attire donc

l'attention sur le fait qu'il existe une certaine incohérence entre le document du conseil scolaire et ce qui se passe sur le terrain; d'autre part, elle suggère que les directions d'école ont possiblement besoin de soutien quant au jumelage mentor-enseignant débutant. Parce que les directions d'école ne sont pas questionnées dans le cadre de cette recherche, il est difficile de savoir comment elles ont tenté d'effectuer cet exercice de jumelage enseignant débutant-mentor et d'obtenir leur perception sur le processus du jumelage. Toutefois, en cours d'entrevue, quelques participants fournissent des renseignements à ce sujet. Certains rapportent que le jumelage s'est fait à leur insu. Dans le cas des enseignants débutants qui indiquent ne pas être au courant que le programme de mentorat existe au sein du conseil scolaire de cette étude, cela mérite une investigation plus poussée dans le but savoir ce qui a manqué en cours de route pour que le jumelage n'ait pas eu lieu. Évidemment, dans le contexte où le programme de mentorat n'est pas mis en vigueur, le jumelage ne s'est pas fait du tout. Cette situation requiert également une attention particulière.

Par ailleurs, ce qui se passe sur le terrain ne correspond pas toujours à ce qui est préconisé dans la documentation pédagogique. Par exemple, que certains participants de la recherche ne soient pas au courant du programme de mentorat dans leur école laisse sous-entendre que les suivis ne sont pas effectués par la direction d'école, ce qui mérite aussi une attention particulière.

De plus, ce qui se passe sur le terrain ne correspond pas non plus complètement à ce qui figure dans la documentation pédagogique du conseil scolaire en matière de perfectionnement professionnel. Ce que les participants de la présente recherche signalent, c'est qu'ils ne semblent pas au courant des possibilités de formations qui peuvent les soutenir dans leurs fonctions en tant que professionnels de l'éducation. Peut-être que les directions ne les en informent pas toujours, craignant de placer les élèves en apprentissage discontinu si les enseignants doivent s'absenter? Le contenu de la documentation pédagogique du conseil scolaire expose le manque qui existe pour combler les besoins des participants.

La présente étude rend compte du fait que ce que la documentation pédagogique du conseil scolaire illustre à cet égard ne semble pas représenter complètement la réalité perçue par les participants de la présente étude en matière de programme de soutien. Le manque de communication entre le conseil scolaire et les écoles en matière de mentorat rend difficile l'établissement et l'utilisation d'un langage pédagogique commun. Aussi est-il difficile de cerner précisément à quel moment le bris de communication a eu lieu à cet effet, car les surintendances de l'éducation et les directions d'école ne sont pas questionnées dans le cadre de la présente recherche. Il reste que les participants soulignent un besoin concernant la possibilité de communiquer avec les intervenants clés du programme de mentorat, soit l'équipe qui en assure la coordination. Cette communication plus ouverte contribuera au respect que préconisent la théorie retenue pour la présente recherche ainsi qu'un de ses concepts sous-jacents, le constructivisme et ce que rapportent les participants au sujet de l'importance d'une communication efficace entre tous les intervenants du programme de mentorat pour assurer sa réussite. Le processus-même de communication conseil scolaire-écoles mérite conséquemment une attention particulière.

Brièvement, en ce qui concerne le constructivisme, la relation mentorale doit être efficace pour favoriser la rétention (Mezirow, 1997). Un engagement mutuel et redevable entre les deux parties immédiates, soit l'enseignant débutant et le mentor, doit être évident. De là découlera un apprentissage efficace, authentique et mutuel pour les partenaires de la dyade mentorale.

Le contenu de la documentation pédagogique du conseil scolaire expose le manque qui existe pour combler les besoins des participants. Malgré tout ce qui est déjà effectué pour soutenir les participants selon ce qui figure au *Programme de mentorat* du conseil scolaire et du *PIPNE*, certains besoins des enseignants débutants restent à combler. Par exemple, les directions d'école et les mentors signalent le besoin, entre autres, d'obtenir des renseignements supplémentaires au regard du programme de mentorat, des activités d'apprentissage professionnel et du *PIPNE*. Les enseignants débutants rapportent que leurs besoins professionnels ne sont pas suffisamment comblés, qu'ils ne disposent pas de

suffisamment de temps pour s'approprier le contenu pédagogique, qu'ils ne se sentent pas adéquatement en apprentissage et que la compatibilité mentor-enseignant débutant laisse à désirer, tous des principes sous-jacents au constructivisme et à un programme de mentorat réussi.

Pour résumer, les données quantitatives du questionnaire et les données qualitatives des entrevues semi-structurées et de la documentation pédagogique de cette recherche font toutes valoir l'importance cruciale du constructivisme dans une relation mentorale réussie. Tout en prenant en compte que l'objectif fondamental du mentorat est de mieux servir l'élève en soutenant l'enseignant, il faut que le partenariat en question soit gagnant/gagnant. La recension des écrits ainsi que les propos des participants de cette étude rapportent des facteurs nuisibles à une relation mentorale à base constructiviste, nommément : les besoins non comblés (Johnson, 2003; Lynn & Woods, 2003), le manque de soutien administratif (Adams, 2003; Fantilli, 2009; Lynn & Woods, 2003) et collégial (Adams, 2003) et le perfectionnement professionnel peu utile (Kneer, Reiter & Shakelford, 2009; Lynn & Woods, 2003). Étant donné que ces facteurs nuisent à la rétention et à la réussite du mentorat, il ne faut surtout pas y faire abstraction.

#### **9.4 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle de la pratique réflexive dans une relation mentorale?**

Selon le questionnaire, bien que les répondants rapportent qu'ils ont maintenant un sentiment plus profond d'être soutenus en raison de leur expérience mentorale, ils ne prennent pas de recul ou ne réfléchissent pas à leur pratique d'enseignement grâce dans le cadre du mentorat. Cela signifie que la majorité des répondants mettent en vigueur la pratique réflexive, si tel est le cas, dans d'autres contextes. La pratique réflexive doit donc être effectuée de façon plus fréquente; l'expérience de mentorat exige de ce fait une profondeur supplémentaire.

En conséquence, les données quantitatives de cette étude misent sur le fait que le manque de temps affecte également les occasions de pratique réflexive dans le cadre d'un

perfectionnement professionnel et d'un programme de mentorat utiles et pertinents; la recension des écrits rapporte la même chose (Fantilli, 2009; Galambos, 2006; Kneer, Reiter, & Shakelford, 2009). Étant donné que le perfectionnement professionnel et le programme de mentorat sont considérés comme des incontournables de la rétention et de la satisfaction des enseignants débutants, si ces derniers ne disposent pas du temps nécessaire pour s'adonner à ces activités professionnelles et pour s'approprier leur contenu, et si les formateurs n'ont pas ou peu d'occasions d'assurer des suivis et des accompagnements, le perfectionnement et le mentorat ne peuvent pas être considérés comme utiles ou efficaces. Les occasions de pratique réflexive se font conséquemment plus rarissimes.

Il reste à en déterminer la raison : soit la pratique réflexive n'est pas mise en vigueur suffisamment, soit l'expérience de mentorat exige une profondeur supplémentaire. Étant donné que le questionnaire ne donne pas de clarifications sur ces plans de par sa nature quantitative, cela légitime davantage l'importance d'investiguer de plus près l'expérience mentorale au moyen des entrevues.

Il se peut donc que les enseignants ne se sentent pas aussi compétents qu'ils le souhaiteraient, faute de temps pour soutenir leur relation mentorale et en raison du manque d'occasions de perfectionnement professionnel utile et efficace pour mettre en vigueur la pratique réflexive. Cela rejoint le manque de temps rapporté par les répondants dans la section sur les facteurs de stress (voir tableau 1).

Le développement de programmes de soutien tel que celui du mentorat et l'importance de l'instruction que favorisent les activités de perfectionnement professionnel utiles fournissent la stimulation intellectuelle envers laquelle plusieurs enseignants manifestent un intérêt. Pour la conception et la mise en vigueur des programmes de mentorat des enseignants dans l'intention de promouvoir l'apprentissage transformatif et la pratique réflexive, il faut considérer la mise en pratique, entre autres, des stratégies pédagogiques variées que fournissent invariablement les activités de perfectionnement professionnel utiles. Étant donné que les activités de perfectionnement professionnel utiles sont de

belles occasions d'effectuer la pratique réflexive, il se pourrait que les répondants souhaitent recevoir des formations sur la gestion de classe et des comportements, la différenciation pédagogique ainsi que les stratégies à haut rendement en évaluation. Les répondants de cette étude rapportent à un taux faible qu'ils se sentent à l'aise dans ces dossiers grâce à leur rapport mentorale. Toutefois, pour que ces activités professionnelles soient utiles et conformes aux affirmations de Mezirow dans ce contexte, il faut s'assurer qu'il y ait des suivis fréquents pour la mise en vigueur et la compréhension des notions transmises par ces mêmes séances de formation. Les programmes de mentorat doivent aussi être évalués et ajustés en conséquence, ce qui favorise la pratique réflexive non seulement pour les mentors et les enseignants débutants mais aussi pour les responsables de l'élaboration et de la mise en vigueur de tels programmes (Dop, 2006). Si de telles conditions gagnantes avaient été mises en place, les répondants auraient possiblement répondu encore plus favorablement au regard de leur expérience mentorale et de leur capacité de bien gérer leur salle de classe, les comportements des élèves et l'évaluation des apprentissages. Il se pourrait que les répondants se sentent à l'aise dans ces dossiers, même si le programme de mentorat n'a pas nécessairement contribué à ce sentiment de confiance. Le questionnaire ne permet pas d'obtenir de précisions à ce sujet; c'est donc par l'entrevue qu'il s'agira d'explorer davantage la position des répondants dans ce contexte.

Selon Millet (2005), Perry (2005) et Vierstraete (2005), un des objectifs du perfectionnement professionnel, c'est d'orienter et d'initier les nouveaux enseignants à l'amélioration pédagogique avec l'intention de changer la culture de l'école en un environnement d'apprentissage plus collaboratif. Les activités de perfectionnement professionnel, dont le programme de mentorat, favorisent cette collaboration, tel que le soulignent les participants des entrevues de la présente recherche.

La théorie de l'apprentissage transformatif, retenue comme fondement théorique de la présente étude, est construite sur des principes andragogiques, fournissant une fondation solide pour une philosophie de l'éducation adulte de laquelle la détermination d'objectifs, l'évaluation des besoins, le développement des programmes, l'instruction et la recherche

peuvent être dérivés. Tout cela nécessite forcément du temps à consacrer à la pratique réflexive. Selon cette théorie, les adultes sont transformés par un processus de pratique réflexive (Bandura, 2003; Mezirow, 1991; Schön, 1983, 1987). Pour atteindre l'apprentissage transformatif, il faut considérer que chaque mentor détient le devoir de promouvoir la pratique réflexive et l'apprentissage transformatif. Tous les participants de la présente recherche reconnaissent l'importance d'un programme de mentorat fondé sur la volonté de chacun qui y adhère de s'améliorer en tant que professionnels de l'éducation, bien qu'ils rapportent ne pas toujours être exposés aux activités de perfectionnement professionnel et à un programme de mentorat qui leur sont personnellement utiles selon leurs besoins particuliers.

Pour sa part, Schön (1983) a développé le concept de la pratique réflexive dans le contexte du perfectionnement professionnel lié au mentorat. La pratique réflexive a lieu quand le mentor et l'enseignant débutant se jugent capables de prendre le risque publiquement pour mettre à l'épreuve des attributions privées, faisant émerger des jugements négatifs et révélant des ambiguïtés et des dilemmes. Ils se trouvent dès lors plus aptes à étendre leurs capacités de réflexion ainsi que plus ouverts à donner et à obtenir des pistes de compréhension changeantes desquelles dépend la réflexion réciproque. Les activités de perfectionnement professionnel bien conçues facilitent cette pratique réflexive utile.

Aussi, tous les participants de la présente recherche apprécient la critique constructive de leur mentor respectif dans ce même contexte de soutien que fournit le programme de mentorat, leur permettant ainsi de réfléchir à leur enseignement et de s'améliorer. Ces renseignements appuient les propos des auteurs sur ce sujet (Bandura, 2003; Mezirow, 1991; Schön, 1983, 1987). La rétroaction honnête entre professionnels crée un partenariat authentique ainsi qu'un apprentissage, tant pour l'enseignant débutant que pour le mentor (Bandura, 2003; Mezirow, 1991; Schön, 1983, 1987). De plus, la critique constructive renforce l'habileté des enseignants à connaître le bien-fondé du comportement des élèves grâce à la rétroaction de leurs mentors qui connaissent souvent aussi très bien leurs élèves : « On part des discussions pas mal ..., tu prends des questions ... des exemples ...

on part ..., entre nous, on aide à certains élèves. C'est ça, le but. Oui, ce qui nous relie, c'est nos élèves qu'on a en commun. C'est pas les mêmes matières (Participant 10, p. 16, lignes 27-31). » Ce genre de rétroaction relativement à l'enseignement favorise la pratique réflexive en guise d'amélioration pédagogique. Étant des observateurs objectifs et de la même génération que les élèves, les jeunes mentors favorisent aussi la réflexion sur l'enseignement et sur la clientèle d'élèves qui leur sont confiés; ils contribuent concrètement à l'améliorer, au bout du compte.

Les écrits répertoriés ne traitent pas spécifiquement de l'impact de la pratique réflexive sur l'apprentissage des élèves. Les retombées positives de la pratique réflexive sur le rendement scolaire sont implicites, mais les auteurs s'attardent surtout aux bienfaits de la pratique réflexive sur l'amélioration pédagogique, tel que nous l'avons vu précédemment. Les participants de cette étude semblent effectuer la pratique réflexive en vue de l'amélioration de l'apprentissage des élèves de façon plus implicite. Toutefois, ils ne semblent pas disposer d'outils spécifiques pour l'effectuer consciemment.

La théorie retenue pour cette recherche décrit la pratique réflexive comme une évaluation du *comment* et du *pourquoi* une personne perçoit, ressent, pense ou agit dans le cadre d'une relation mentorale. Par son intermédiaire, les adultes tirent du sens de leurs expériences, explorent leurs propres cognitions et croyances, s'engagent dans l'autoévaluation et changent leur façon de penser et leur comportement en conséquence, tous des signes d'un apprentissage continu (Mezirow, 1990). Les participants de cette recherche identifient l'évaluation de l'apprentissage des élèves et la gestion des comportements comme état des aires pédagogiques nécessitant une amélioration. Mieux comprendre la façon de rejoindre chaque élève faisant partie d'une clientèle hétérogène leur serait grandement bénéfique.

La présente étude apporte un éclairage particulier sur l'importance d'appliquer le processus de l'apprentissage transformatif avec les élèves autant qu'avec les enseignants pour en arriver à un meilleur enseignement et à un meilleur rendement scolaire. Autrement dit, les enseignants doivent d'abord amener les élèves à identifier leurs

besoins en matière d'apprentissage pour ensuite ajuster leur enseignement en conséquence. Puis, les enseignants placent les élèves en mode pratique réflexive, en leur fournissant une rétroaction efficace ainsi que le temps de s'approprier les commentaires et l'occasion de s'exercer selon leur rétroaction. Finalement, les élèves parviennent à faire preuve d'autonomie dans leur apprentissage et l'enseignant mentor devient une personne ressource pour l'élève. Ce que la théorie de l'apprentissage transformatif ne précise pas explicitement, c'est que les besoins d'apprentissage des élèves doivent être identifiés et comblés pour que leur apprentissage soit maximisé et pour que l'enseignement amélioré leur soit pertinent, voire personnalisé. Encore ici, le cadre conceptuel de cette étude ne fait pas explicitement allusion au rapport pratique réflexive-apprentissage des élèves, mettant plutôt l'accent sur l'apprentissage des enseignants et leur amélioration pédagogique. Une approche guidée par les données d'élèves s'avérerait d'autant plus réussie, tant pour les élèves que les enseignants (Fullan, Hill, & Crévola, 2006). Il ne faut pas perdre de vue l'ouverture d'esprit envers l'apprentissage transformatif comme il ne faut pas négliger l'ouverture d'esprit envers l'apprentissage de chaque élève.

Bien qu'inadéquates, les occasions de pratique réflexive qu'ont procuré le perfectionnement professionnel, le programme de mentorat et l'apprentissage des élèves ont donné lieu à une pratique de l'enseignement de plus grande qualité et, mieux encore, à un meilleur rendement scolaire. La pratique réflexive à ces chapitres se fait actuellement plus ou moins de façon inconsciente, selon ce que rapportent les participants des entrevues semi-structurées.

Les participants qui travaillent en milieux isolés rapportent que ce genre de réflexion leur permet de considérer les changements pour améliorer leur enseignement et que le programme de mentorat facilite cette amélioration. Tous les participants de cette étude reconnaissent qu'ils travaillent de façon plus autonome aujourd'hui en raison du soutien mentorat qu'ils ont reçu leur première année d'enseignement et constatent également avec fierté une amélioration dans leur enseignement, ayant pour résultat un meilleur rendement scolaire des élèves. De plus, ils ont décidé de rester dans l'enseignement grâce

à l'appui de leur mentor et par l'exercice de réflexion que le mentor suscite, souvent à leur insu.

Les entrevues semi-structurées ont permis de préciser qu'en effet, la pratique réflexive n'est pas mise en vigueur suffisamment ou assez fréquemment et que l'expérience mentorale exige une profondeur supplémentaire. Selon la littérature, les activités de perfectionnement professionnel favorisent la pratique réflexive, car elles fournissent l'occasion aux participants de prendre du recul et de réfléchir à leur pratique de l'enseignement (Curtis, 2005; Hammer, 2005; Terrill, 2005). Les participants de la présente étude considèrent que les activités de perfectionnement professionnel devraient fournir des occasions parfaites pour prendre ce temps de recul. Selon leur perception, étant donné qu'elles ne sont pas aussi pertinentes ou suivies d'accompagnements que souhaité, les activités de perfectionnement professionnel, telles qu'ils les connaissent, ne permettent pas que la pratique réflexive soit présente aussi souvent ou efficacement que nécessaire. En profitant du temps de recul, les participants constatent, d'abord, l'importance des outils pratiques fournis dans le cadre de séances de formation utiles et efficaces. Ensuite, ils comprennent que celles-ci les appuient et leur permettent de mettre en vigueur plus habilement les initiatives ministérielles dans le cadre de leur enseignement. Finalement, les participants ont examiné de plus près les retombées positives de la pratique réflexive au regard de leur enseignement, surtout dans l'intention de mieux appuyer les élèves dans leur apprentissage.

Ce que les entrevues apportent de percutant pour alimenter ce qui est rapporté dans la documentation pédagogique du conseil scolaire au sujet de la pratique réflexive au sein du programme de mentorat, c'est le fait que certains participants ne sont pas au courant de l'existence du programme de mentorat, d'autres le connaissent mal et d'autres encore n'ont pas l'occasion de prendre part à un programme de mentorat ni à des formations ciblées pour répondre à leurs besoins. Il se peut aussi qu'en raison du fait qu'ils sont éloignés des grands centres et qu'à cause du manque de suppléance, certains enseignants débutants se voient clairement peu soutenus professionnellement. Pis encore, les élèves de ces enseignants ne profitent pas du meilleur enseignement possible à cause du

contexte dans lequel ils apprennent. En conséquence, les enseignants ne sont donc que rarement placés dans une situation de pratique réflexive, ce qui veut dire que selon la documentation pédagogique du conseil scolaire, ils n'ont pas suffisamment d'occasions pour évaluer ce qui mérite une attention particulière dans leur pratique d'enseignement. Pour ceux parmi les participants de la présente recherche qui la mettent en vigueur, ils n'ont toutefois pas suffisamment d'occasions de perfectionnement professionnel pour être placés en situation de réflexion.

Les témoignages qui figurent dans le *Programme de mentorat* (2002) du conseil scolaire, les propos des participants de cette recherche ainsi que ceux de la littérature confirment l'importance du mentorat, d'une relation qui favorise la pratique réflexive. Ce temps de recul se veut aussi critique pour les enseignants chevronnés que pour les enseignants débutants (Mezirow, 1991). Les activités de perfectionnement professionnel utiles et pertinentes qui permettent, elles aussi, un temps de recul peuvent aider n'importe quel enseignant, qu'il soit débutant ou chevronné, d'où l'importance de soutenir tous les enseignants leur carrière durant (Mezirow, 1991).

En ce qui concerne l'expérience des enseignants débutants du programme de mentorat offert par le conseil scolaire, le processus du *PIPNE* pourrait favoriser la pratique réflexive. Selon le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) – Plan 2008-2009*, les enseignants débutants effectuent une autoévaluation de leur expérience mentorale dans l'intention d'apporter des ajustements à leur enseignement à la suite de leurs réflexions. Ce qui ressort principalement des entrevues semi-structurées à cet effet, toutefois, c'est que le processus du *PIPNE* est mal connu ou pas du tout connu des enseignants débutants. En fait, les participants de cette étude ne font jamais allusion à un quelconque sondage dans le cadre du *PIPNE*, ce qui confirme, encore une fois, l'écart entre ce qui figure sur papier et ce qui se passe dans les écoles.

Pour ce qui est de la pratique réflexive dans le cadre des activités d'apprentissage professionnel, les enseignants ne sont que rarement placés dans une situation de pratique

réflexive, ce qui veut dire qu'ils n'ont pas suffisamment d'occasions pour évaluer ce qui mérite une attention particulière dans leur pratique pédagogique. Pour ceux parmi les participants de la présente recherche qui y prennent part, ils n'ont toutefois pas assez d'occasions de perfectionnement professionnel pour être placés en situation de réflexion. Les occasions dont ils bénéficient ne sont pas adéquatement ciblées pour répondre spécifiquement à ce qui mérite une amélioration pédagogique. Pour ce qui est des autres enseignants débutants qui n'ont presque aucune chance de vivre des expériences professionnelles favorisant la pratique réflexive dans le but de l'amélioration de l'enseignement à cause de leur emplacement géographique éloigné des grands centres, cela signifie qu'ils sont moins bien desservis. À leur tour, ils desservent conséquemment moins adéquatement les élèves qui leur sont confiés.

Bien que les documents pédagogiques du conseil scolaire présentent moins d'occasions aux enseignants débutants de mettre en vigueur la pratique réflexive que le constructivisme, il leur en offre quand même quelques-unes. En ce qui concerne le constructivisme, dans les écoles où les enseignants débutants suivent un programme de mentorat et prennent part à des activités de perfectionnement professionnel, les principes du constructivisme sont en place pour la plus grande part, tel que nous en avons discuté précédemment. Quant à l'application de la pratique réflexive, c'est surtout par l'intermédiaire d'activités de perfectionnement professionnel utiles et fréquentes que les enseignants débutants peuvent bénéficier de façon tangible de ces activités professionnelles qui favorisent la pratique réflexive. Par conséquent, ces activités contribuent à l'amélioration de la pratique de l'enseignement. Quelques activités de ce genre sont offertes aux enseignants débutants.

Pour résumer, la recension des écrits souligne que le manque de stimulation intellectuelle peut brimer la pratique réflexive (Lynn & Woods, 2003), que l'observation des pairs se trouve insuffisante dans ce contexte (Lancaster, 2002) et que le programme de mentorat doit être élaboré, surveillé et évalué (Harris, 2009). Cela assurera l'efficacité optimale du programme en ce qui concerne les occasions offertes à ses participants de mettre en vigueur la pratique réflexive (Jamieson, 2003).

Selon le cadre conceptuel, le perfectionnement professionnel utile et pertinent s'avère crucial pour rendre la pratique réflexive vivante. Les participants à la dyade mentorale doivent disposer de maintes occasions pour profiter d'un temps de recul. Les activités de perfectionnement professionnel non seulement multiples, utiles, efficaces et approfondies, mais surtout accompagnées de suivis fréquents, utiles et efficaces, eux aussi, facilitent la pratique réflexive. L'autoévaluation qui s'effectue en cours de perfectionnement professionnel, favorisant en même temps la pratique réflexive, enclenchera conséquemment un changement. Cela constituera une amélioration dans l'enseignement et, ultérieurement, un progrès dans la réussite de chaque élève.

Comme les principes sous-jacents du constructivisme, ceux de la pratique réflexive constituent un incontournable pour qu'une relation mentorale soit réussie. L'analyse documentaire rapporte que les occasions de pratique réflexive sont insuffisantes. Dans sa mise en œuvre actuelle, la pratique réflexive n'est pas suffisamment explicite pour permettre la vérification de son impact sur la pratique de l'enseignement et sur le rendement scolaire.

Cela ne semble pas le cas pour ce qui se passe sur le terrain du conseil scolaire de la présente recherche concernant le *PIPNE* et constitue une autre raison justifiant l'importance de l'évaluation des programmes de mentorat à une fréquence régulière pour en assurer l'efficacité (Fantilli, 2009; Jamieson, 2003), et la nécessité que la direction d'école s'engage dans ce processus d'évaluation du programme (Dop, 2006; Galambos, 2006) et qu'elle et les administrateurs scolaires veillent à la mise en vigueur efficace de ces programmes (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Palmeri, 2006; Sharpe, 2006). Les répercussions en sont irréversibles. Quand la pratique réflexive, temps de réflexion sur la pratique de l'enseignement dans le but de l'améliorer, par exemple, a lieu dans le cadre du *PIPNE*, les enseignants sont plus aptes à comprendre de nouvelles façons de faire et d'améliorer leur pratique, agissant conséquemment plus efficacement dans des relations interpersonnelles en milieu scolaire (Mezirow, 1991) pour le plus grand bien de l'élève.

Ce que cette étude apporte de plus par rapport à ce qui existe par écrit dans la documentation pédagogique du conseil scolaire, entre autres, c'est que l'activité de collecte de données effectuée par le conseil scolaire dont il est question n'a pas eu lieu auprès des enseignants débutants, selon la perception des participants de la présente recherche. Que certains participants ne savent pas que le programme existe ou n'en sont pas certains constitue un autre indice. Aussi, le fait que les participants suggèrent que le programme de mentorat ou le *PIPNE* soit évalué et révisé laisse sous-entendre que leurs suggestions n'ont pas été demandées ou retenues, bien que les documents pédagogiques du conseil scolaire de ladite recherche en fasse mention.

Aucun participant ne fait mention des suivis ou des accompagnements dans le cadre du programme de mentorat ou du *PIPNE* qu'ils connaissent ou ont connu. Cela rend difficile leur tâche de prendre du recul pour évaluer leur pratique de l'enseignement dans le but de s'améliorer. Si on ne leur offre pas l'occasion de s'exercer dans les domaines de l'enseignement qu'ils jugent mériter une amélioration et un soutien, non seulement leur pratique réflexive laisse-t-elle à désirer mais leur pratique de l'enseignement ne peut pas, non plus, profiter d'autant d'occasions de progression qu'il serait souhaitable.

La présente étude fait également trois constats : dans certains cas, plusieurs intervenants en matière de mentorat, tels les enseignants débutants et les enseignants chevronnés, ne sont pas au courant du *Programme de mentorat* du conseil scolaire ou du *PIPNE*; dans d'autres, certaines directions d'école connaissent mal le programme; et dans d'autres cas encore, les enseignants débutants, les enseignants chevronnés et les directions d'école rapportent ne pas être suffisamment soutenus mettre le programme en vigueur efficacement. Il va sans dire que la pratique réflexive laisse à désirer dans ce contexte étant donné que ce sont les activités de perfectionnement professionnel, dont le programme de mentorat et le *PIPNE*, qui facilitent le plus cet exercice de prise de recul. Bref, cette recherche signale le fait qu'il y a une incongruence entre ce que rapporte le plan écrit du conseil scolaire en matière de mentorat et ce qui se passe dans les écoles.

L'analyse documentaire soulève des questions. D'abord, il se peut que les préoccupations des directions d'école au regard du programme de mentorat ou du *PIPNE* ne soient pas traitées. Inversement, est-il possible que certaines directions soient moins bien outillées pour expliquer le fait qu'elles ne mettent pas le programme de mentorat ou le *PIPNE* en vigueur aussi efficacement que nécessaire? Dans le cas où le programme de mentorat ou le *PIPNE* n'est pas mis en vigueur tout court, cela soulève une préoccupation particulièrement troublante, puisque chaque conseil scolaire et chaque école de la province reçoivent du financement pour assurer la mise en œuvre de ces programmes de soutien. Des précisions à ce chapitre contribueraient à mieux comprendre pourquoi de tels programmes de soutien ne sont pas toujours mis en vigueur aussi efficacement que possible ou pourquoi parfois ils ne sont simplement pas mis en place.

Or, la présente étude soulève l'importance pour les administrateurs scolaires et les directions d'école d'ouvrir le dialogue sur les écarts de perceptions des divers intervenants de l'éducation à l'égard de ce qui est attendu du *Programme de mentorat* et du *PIPNE*. Conséquemment, les intervenants en matière de mentorat des enseignants débutants pourraient assurer la mise en vigueur efficace ces programmes de soutien qui sont appréciés des enseignants. Ce n'est que par la suite que la pratique réflexive peut être effectuée adéquatement dans l'intention d'améliorer la pratique de l'enseignement. Le souci de l'appui continu des enseignants débutants au moyen d'activités d'orientation et l'évaluation du rendement du nouveau personnel enseignant sont clairement mentionnés dans la documentation pédagogique du conseil scolaire, mais ils ne semblent pas avoir un impact suffisant dans les écoles. Certains participants de cette recherche ne semblent pas avoir pris part à ces activités d'orientation ou avoir été interrogés quant aux suggestions qu'ils aimeraient faire. Ils mentionnent avoir été évalués dans le cadre du *PIPNE*. Toutefois, il ne semble pas avoir eu de suivis concernant leurs besoins professionnels pour qu'ils s'améliorent, soit par des activités de perfectionnement professionnel utiles ou par un programme de mentorat ou un *PIPNE* personnalisé qui pourraient faciliter un meilleur enseignement. Étant donné le manque de suivis, les possibilités de pratique réflexive qu'engendrent ces programmes de soutien n'ont pas lieu, ne faisant donc pas suite à une amélioration pédagogique potentielle suffisante.

### **9.5 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant quant au rôle de l'autoefficacité dans une relation mentorale?**

Certains auteurs soutiennent que le sentiment d'autoefficacité d'un enseignant débutant contribuera à sa rétention dans la profession (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005). Pour plusieurs auteurs, le programme de mentorat, avec son souci de combler les besoins individuels des enseignants débutants, est le grand responsable de l'état du sentiment d'autoefficacité de ces derniers (Dop, 2006; Kiani, 2006; Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau & Presseau, 2003).

Étant donné ce que rapporte la littérature sur l'autoefficacité des enseignants débutants et le fait que la grande majorité des répondants se disent hautement efficaces, il ne faudrait pas écarter, dans la mesure du possible, la possibilité de la désirabilité sociale (Crowne & Marlowe, 1960) en ce qui concerne les réponses de cette section. Selon Crowne & Marlowe, la *désirabilité sociale* est un concept qui désigne le biais consistant à vouloir bien paraître aux yeux des autres. Ce mécanisme psychologique peut s'exercer de façon implicite, sans que la personne en ait conscience, ou, au contraire, être le résultat d'une volonté consciente. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de la possibilité que les enseignants débutants aient cherché à bien paraître aux yeux de la chercheuse. Ce concept est particulièrement pris au sérieux lorsque les chercheurs utilisent la démarche de l'enquête. En effet, si on ne considère pas la possibilité de la désirabilité sociale dans les données, cela peut causer un biais dans les résultats. Pour limiter ce risque, les répondants de cette étude ont été abordés par l'intermédiaire du questionnaire, ce qui a permis d'écarter le biais jusqu'à un certain point et de favoriser davantage l'objectivité. Le taux élevé d'autoefficacité des répondants mérite toutefois des éclaircissements, également en raison du fait que les répondants se sont dits insuffisamment préparés à faire leur entrée dans la profession après leur formation initiale en enseignement. Les questions posées constituent possiblement une limite. Il est à souhaiter que l'analyse plus en profondeur

des données qualitatives de la seconde phase de cette étude permettra de comprendre davantage cette non-concordance apparente.

Selon la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991), l'autoefficacité est considérée comme la grande responsable de la rétention des enseignants. Le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant influence son choix de tâches, ses efforts et son accomplissement. L'enseignant qui trouve un sens aux activités qui se déroulent dans le cadre de son travail se voit plus enclin à connaître des résultats positifs et à demeurer dans l'enseignement (Schunk & Zimmerman, 1997). Comme le suggèrent les écrits répertoriés, tels ceux de Martineau & Messier Newman (2010), Martineau, Bergevin & Vallerand (2006), Papin (2005) et Weiss (1999), et la présente étude, rares sont les enseignants débutants qui restent dans la profession s'ils ne se sentent pas suffisamment confiants dans leur travail et s'ils ne se sentent pas préparés à relever les défis de taille d'une profession très exigeante. Sur les douze énoncés du questionnaire de cette recherche qui traitent de l'autoefficacité, cinq énoncés rapportent un taux d'autoefficacité de plus de 90 % ( $N = 46$ ), quatre énoncés en rapportent un de 80 % ( $N = 46$ ), deux énoncés de 70 % ( $N = 46$ ) et un, de 60 % ( $N = 46$ ). Le tableau 5 représente les énoncés portant sur l'autoefficacité qui ont rapporté un plus grand pourcentage et l'énoncé qui en a rapporté le moins. Le questionnaire est limitatif en partie à cause de la possibilité de la désirabilité sociale, parce que 47 % des enseignants débutants du conseil scolaire y ont répondu et que les questions ne permettent pas d'obtenir des réponses très détaillées à ce sujet.

La grande majorité des répondants du questionnaire se considèrent autoefficaces dans leur travail. Ils se disent particulièrement confiants dans les domaines suivants liés à leur enseignement. Nous présentons les domaines en ordre décroissant :

- 1) la façon de formuler des questions pertinentes pour les élèves;
- 2) la façon d'influencer le comportement d'un élève qui éprouve de la difficulté et de s'adapter à ses besoins;

- 3) la façon de fournir une explication ou un exemple différent pour l'élève qui éprouve de la difficulté; et
- 4) la façon d'amener l'élève à suivre les règlements de la salle de classe.

Bien que l'autoefficacité des répondants soit très élevée (90 % ( $N = 46$ ) des répondants se perçoivent hautement autoefficaces), ces derniers rapportent quand même un certain besoin professionnel concernant la façon de rejoindre l'élève non motivé. Seulement 64 % ( $N = 46$ ) d'entre eux considèrent qu'ils savent rejoindre cette clientèle d'élèves. Disposer de stratégies à haut rendement sur la motivation des élèves contribuerait possiblement au sentiment des enseignants débutants d'être mieux préparés et plus confiants au moment de leur entrée dans la profession.

Les données quantitatives de cette recherche renferment une non-concordance visible. D'une part, les répondants indiquent qu'ils se sentent mal préparés pour faire leur entrée dans la profession; d'autre part, ils se disent hautement efficaces. D'abord, nous avons cru bon de considérer la possibilité de la désirabilité sociale dans ce contexte de la recherche. Rappelons qu'à l'avis de Crowne & Marlowe (1960), la *désirabilité sociale* est un concept qui désigne le biais consistant à vouloir se faire bien voir aux yeux des autres. Pour limiter ce risque, les répondants ont été abordés par l'intermédiaire du questionnaire, ce qui a permis d'écarter le biais jusqu'à un certain point et de favoriser davantage l'objectivité. Le taux élevé d'autoefficacité des répondants méritait néanmoins des éclaircissements. L'analyse plus en profondeur des données qualitatives de cette étude a permis de comprendre davantage ce phénomène.

En plus de faciliter l'obtention de renseignements supplémentaires pertinents sur le constructivisme et la pratique réflexive dans le cadre de la pratique mentorale, les entrevues semi-structurées ont également fourni l'occasion aux participants de communiquer leurs perceptions des facteurs qui contribuent à leur sentiment d'autoefficacité.

Ce que les participants de cette étude rapportent en matière d'autoefficacité a une corrélation étroite avec ce qu'en dit la recension des écrits. Le sentiment d'autoefficacité apparaît comme facteur contribuant à la rétention des enseignants débutants selon les composantes de la satisfaction au travail et de la motivation au travail (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Martineau & Presseault, 2003; Papin, 2005). D'après les enseignants débutants, les mentors doivent fournir une rétroaction juste et utile dans le but d'améliorer leur sentiment d'autoefficacité (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau & Presseault, 2003; Ponder, 2006). En raison du partenariat avec les enseignants chevronnés et la présence de la direction d'école, les enseignants débutants manifestent un plus haut niveau de compétences et sont plus enclins demeurer dans la profession plus longtemps (Weidhofer, 2005). Les participants de cette étude signalent – exemples nécessaires – , eux aussi, le rôle crucial de la direction d'école comme leader pédagogique dans la mise en vigueur de ce dossier. De pair avec le mentor, la direction d'école contribue, elle aussi, au sentiment d'autoefficacité de l'enseignant débutant tout simplement par sa conviction du bien-fondé d'un programme conçu pour répondre à leurs besoins.

Les organisations qui font preuve d'un sens profond d'efficacité collective, telles certaines écoles, connaissent un succès monstre grâce au sentiment d'autoefficacité de leurs enseignants (DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Martineau & Messier Newman, 2010). Le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant influence son choix de tâches, ses efforts, sa rétention et son accomplissement. Il accorde de l'importance au soutien des enseignants grâce au mentorat. Les participants de cette étude ont acquis un sentiment d'autoefficacité élevé avec l'expérience dans la profession. Le temps nécessaire pour s'approprier le contenu de la matière à livrer et pour se familiariser avec le rouage d'une école a fait en sorte qu'ils se disent hautement efficaces aujourd'hui. En faisant un retour sur leur première année d'enseignement, par contre, les participants rappellent que le temps accordé au soutien adéquat n'y était pas. Il reste que, même avec quelques années d'expérience à leur compte et une grande confiance dans leur travail, acquise en raison d'un rapport mentorat sain, les participants reconnaissent qu'ils pourraient profiter d'activités de perfectionnement professionnel supplémentaires pour mieux maîtriser

certains dossiers, dont la gestion des comportements et l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves. La plupart des participants de cette étude considèrent qu'en tant qu'enseignants, tous sont des apprentis à vie.

De là découle l'importance de prendre le temps de s'autoévaluer, dans le but précis de reconnaître les limites de son enseignement (Bandura, 1986); sinon, l'autoefficacité diminue à une vitesse dangereuse et affecte non seulement l'efficacité au travail mais aussi, par extension, le rendement scolaire des élèves.

Inversement, étant donné qu'un autre participant se considérait bien préparé en entrant dans la profession, surtout en raison du fait que plusieurs membres de sa parenté y ont travaillé, rapporte que le programme de mentorat n'a pas contribué à son sentiment d'autoefficacité au travail : « J'appréciais tout ce que [nom de l'enseignant] me disait, mais c'était un petit peu, ... au programme, ... j'ai trouvé que ça été [*sic*] un vrai gaspille de temps (Participant 38, p. 6, lignes 4-8). » Le cas de ce participant légitime davantage l'importance d'un programme de mentorat taillé sur mesure, particulièrement pour rehausser le sentiment d'autoefficacité de chaque enseignant.

D'une part, parmi les facteurs qui favorisent l'autoefficacité, la majorité des participants mentionnent :

- 1) l'expérience qu'ils acquièrent en cours de carrière;
- 2) les qualités de leur mentor;
- 3) la rétroaction de leurs élèves;
- 4) l'esprit ouvert; et
- 5) les activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces.

D'autre part, les participants mettent de l'avant les facteurs qui ont été des embûches à leur sentiment d'autoefficacité, soit :

- 1) le manque de confiance pour enseigner tel ou tel niveau d'enseignement;
- 2) le manque de formation utile pour rejoindre l'élève non motivé; et

- 3) le manque de formation utile pour mettre en vigueur les initiatives ministérielles, notamment l'évaluation au service de l'apprentissage.

Grâce à la confiance en un enseignement qui s'améliore progressivement, surtout en raison de l'expérience, de la rétroaction des élèves, du rapport mentorale sain et des activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces, les participants des entrevues semi-structurées se jugent capables de relever les défis de taille propres à une profession exigeante ou à un milieu scolaire éloigné des grands centres. L'autoefficacité fait en sorte qu'ils sont plus enclins à travailler, plus aptes à réussir à un niveau élevé et plus susceptibles à demeurer au sein de la profession (Martineau & Messier Newman, 2010; Schunk & Zimmerman, 1997). En effet, au cours des entrevues semi-structurées, les participants ont expliqué le bien-fondé de leur sentiment d'autoefficacité si élevé. Ce dernier est dû principalement à un travail qui s'améliore progressivement. Surtout en raison de l'expérience qu'ils ont accumulée dans l'enseignement, des matières enseignées qui se répètent ou qui sont semblables à ce qu'ils ont enseigné dans le passé, de la rétroaction des élèves, du rapport mentorale sain et des activités de perfectionnement professionnel utiles et efficaces, les participants de cette étude attestent ressentir un sentiment d'autoefficacité élevé. Il semble d'ailleurs que, par la suite, ces enseignants puissent contribuer à inculquer ce sentiment chez d'autres enseignants débutants. C'est ce qu'atteste un des participants qui se considérait déjà bien préparé en entrant dans la profession, en raison surtout du fait que plusieurs membres de sa parenté y ont travaillé. Ce dernier rapporte que le programme de mentorat n'a pas contribué à son sentiment d'autoefficacité au travail : « J'appréciais tout ce que [nom de l'enseignant] me disait, mais c'était un petit peu ... au programme, ... moi, j'ai trouvé que ça été ... un vrai gaspille de temps (Participant 38, p. 6, lignes 4-8). » Le cas de ce participant légitime davantage l'importance d'un programme de mentorat taillé sur mesure, particulièrement pour rehausser le sentiment d'autoefficacité de chaque enseignant.

Malgré le haut degré d'autoefficacité après avoir travaillé pendant quelques années dans la profession, les participants reconnaissent qu'ils ont besoin d'appui. En fait, quatre participants sur cinq ont rapporté qu'ils étaient prêts à abandonner la profession pendant

de leur première année d'enseignement si ce n'avait pas été du fait qu'ils profitaient d'un certain appui, bien que nettement insuffisant. Pour le cas des participants des écoles éloignées, ceux-ci ont la perception de ne pas recevoir les mêmes services d'accompagnement que ceux des grands centres. Cela affecte vivement le moral du personnel enseignant, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur sentiment d'autoefficacité.

Quant à l'impact du sentiment trop faible d'autoefficacité chez l'enseignant débutant, il s'avère sérieux. Si les besoins de l'enseignant débutant ne sont pas comblés au moment de son autoévaluation, par exemple, et si on ne lui offre pas des activités professionnelles qui lui sont significatives pour relever les défis qui lui posent problème, les chances sont fortes qu'il quittera l'enseignement (Martineau & Messier Newman, 2010; Schunk & Zimmerman, 1997). Les participants de cette étude ainsi que ceux de la littérature rapportent que le temps passé en compagnie de leur mentor est insuffisant et que les activités de perfectionnement professionnel ne répondent pas adéquatement à leurs besoins, ce qui affecte l'état de leur autoefficacité dans certains dossiers ministériels, dont l'évaluation au service de l'apprentissage et la gestion de la salle de classe (Bell, 2005; Lewandowski, 2006). Ce qui est plus déplorable encore, c'est que l'enseignant débutant n'aura pas su rejoindre les élèves de sa classe ou répondre aux besoins de chacun avant de quitter l'enseignement.

Comparé à l'élève qui doute de ses capacités d'apprentissage, celui qui est conscient de ses capacités à accomplir des tâches particulières se trouve plus enclin à participer, à travailler plus fort et à persister plus longtemps quand il rencontre des difficultés; il réussit à un niveau plus élevé. Il en va de même pour l'enseignant : celui qui s'engage dans des activités qui lui sont personnellement significatives se trouve plus apte à connaître des résultats positifs au chapitre de l'autoefficacité et à demeurer au sein de la profession (Martineau & Messier Newman, 2010; Schunk & Zimmerman, 1997). Plusieurs chercheurs, dont Lancaster (2002) et Morazzano (2001), soutiennent que la mise en vigueur d'un programme de mentorat doit se faire avec rigueur mais aussi souplesse pour répondre aux besoins des enseignants (Ordre des enseignantes et des

enseignants de l'Ontario, 2003). En plus d'utiliser une approche personnalisée dans le rapport mentorale, il est aussi fondamental d'identifier le besoin de soutien de tous les acteurs du processus d'appui et de le prendre en compte, non seulement pour favoriser le succès d'un tel programme de soutien, mais aussi pour améliorer sentiment d'autoefficacité de chacun (Dop, 2006; Kiani, 2006; Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau & Presseau, 2003). La théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) préconise que, pour promouvoir l'apprentissage transformatif, il faut mettre en pratique, entre autres, l'évaluation des besoins des enseignants débutants pour favoriser l'approche différenciée. Le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant débutant en dépend directement.

En somme, les participants de cette étude souhaitent des activités de perfectionnement professionnel plus utiles et plus efficaces ainsi que des suivis et des accompagnements à l'extérieur ou à l'intérieur de la salle de classe pour répondre de façon adéquate à leurs besoins et pour maximiser leur sentiment d'autoefficacité.

Deux des cinq objectifs du *Programme de mentorat* du conseil scolaire permettent de croire que le programme traite de l'autoefficacité de ses enseignants. En effet, le programme :

- 1) « favorise ... la création d'un sentiment d'appartenance au processus éducatif; et
- 2) encourage ... le développement d'une image de soi positive chez le personnel enseignant (Conseil scolaire, *Programme de mentorat*, 2002, p. 2) ».

Quand les enseignants s'engagent dans des activités qui leur sont significatives, ils se trouvent plus enclins à se sentir confiants au travail et à persévérer dans la profession (Mezirow, 1991; Schunk & Zimmerman, 1997). Les activités de perfectionnement professionnel à l'intention des mentors et des enseignants débutants favorisent aussi l'autoefficacité. En état d'apprentissage, les enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, gagnent de la confiance en leur travail en profitant de journées d'apprentissage professionnel utiles et efficaces, par exemple.

L'évaluation du rendement du nouveau personnel enseignant (NPE) dans le cadre du *PIPNE* prône aussi l'autoefficacité. Une telle rétroaction ponctuelle, lorsqu'elle se montre constructive, va jusqu'à inciter l'enseignant débutant à prendre part davantage à des activités éducatives, à travailler plus fort, à persister plus longtemps et à réussir à un niveau plus élevé (Schunk & Zimmerman, 1997). L'agent de supervision (AS) ou le surintendant veille à ce que les agents responsables, les directions d'école, les directions adjointes et le NPE bénéficient, eux aussi, au cours de l'année, de nombreuses occasions d'améliorer leur connaissance du processus d'évaluation du rendement du NPE. Bref, la documentation pédagogique du conseil scolaire rapporte que, selon eux, tous les participants du *PIPNE* disposent de toutes les chances possibles d'être adéquatement en mesure de profiter d'un programme de mentorat qui optimisera la confiance en leur travail.

Dans ce contexte du *PIPNE*, la présente recherche contribue à faire valoir l'impact du programme sur l'autoefficacité des enseignants débutants. Toutefois, les occasions d'examiner l'autoefficacité des enseignants se font voir moins fréquemment et dans moins de contextes en comparaison avec la pratique réflexive. Selon la documentation pédagogique du conseil scolaire et ce que rapportent les participants de cette étude, l'autoefficacité est encore moins traitée que le constructivisme.

Selon le contenu des documents pédagogiques du conseil scolaire, seules quelques occasions favorisent l'autoefficacité des enseignants débutants. Il faut noter que les occasions de mise en œuvre de l'autoefficacité sont moins nombreuses que celles qui permettent le constructivisme et la pratique réflexive. Dans ce contexte, ce sont surtout les activités professionnelles, incluant les échanges au sein de la relation mentorale, qui augmentent les chances de succès favorisant l'autoefficacité. C'est principalement grâce à la signifiante pratique des accompagnements mentor-mentoré et des activités d'apprentissage professionnel utiles et efficaces que les enseignants débutants ressentent l'autoefficacité. Enfin, c'est aussi en raison de cette pertinence pédagogique facilitée par le programme de mentorat et les occasions de perfectionnement professionnel efficace que les enseignants débutants sont incités à demeurer dans la profession.

Tel que nous l'avons vu précédemment, les documents pédagogiques du conseil scolaire en matière de mentorat, plus précisément sur le sujet de l'autoefficacité, laissent entendre une non-concordance entre ce qui existe en théorie et ce qui est effectué en pratique. Bref, cette étude rapporte que les occasions pour que l'enseignant débutant s'améliore ne sont pas assez nombreuses pour que les participants reconnaissent un sentiment d'autoefficacité dans tous les dossiers éducatifs qu'ils jugent à propos.

Enfin, une non-concordance au regard de l'autoefficacité émane entre ce que rapportent les répondants du questionnaire, ce qu'en disent les participants des entrevues semi-structurées de cette étude et ce qu'illustrent les documents pédagogiques du conseil scolaire. D'une part, les questionnaires rapportent un sentiment très élevé d'autoefficacité chez les répondants; d'autre part, les participants avouent qu'ils ont plus de difficulté à rejoindre l'élève non motivé. Les participants rapportent toutefois que le rapport mentorat contribue de façon significative à leur autoefficacité, comme le font l'acquisition de l'expérience, la rétroaction des élèves ainsi que le perfectionnement professionnel utile. Le manque de préparation à la formation initiale à l'enseignement, la durée trop courte du programme de mentorat, soit d'un an seulement, ainsi que les activités de perfectionnement professionnel peu utiles nuisent à l'autoefficacité, selon la plupart des participants.

La recension des écrits rapporte que les enseignants débutants se considèrent peu autoefficaces (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006; Papin, 2005) et jugent que le programme de mentorat (Bartell, 2005; Carlson, 2004; Galambos, 2006; Harris, 2009) ainsi que l'autoefficacité (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau & Presseau, 2003; Papin, 2005) contribuent de façon significative à leur rétention dans l'enseignement. Ce qui émerge des entrevues et de la littérature, par contre, c'est que les enseignants débutants trouvent ces activités de perfectionnement professionnel inexistantes ou insuffisantes (Bell, 2005; Hammer, 2005; Kneer, Reiter & Shakelford, 2009; Lewandowski, 2006). Cela affecte conséquemment leur satisfaction et leur rétention, comme le soulignent plusieurs auteurs de la recension

des écrits, dont Anderson (2010), Carpenter (2006), Harris (2009), Martineau, Bergevin & Vallerand (2006) et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003). L'autoefficacité se trouve aussi cruciale pour la rétention des enseignants selon la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991). Après leur autoévaluation, les enseignants débutants arrivent à mieux se comprendre, ce qui favorise la confiance et mène à une meilleure rétention (Mezirow, 1991).

La présente étude signale l'importance d'une approche différenciée au regard de ce qui contribue au sentiment d'autoefficacité des enseignants débutants. Ce qui incite un enseignant à avoir confiance en son travail peut différer d'une personne à l'autre. Aussi, les occasions pour que les enseignants réfléchissent à leurs besoins professionnels ne sont pas suffisantes selon les participants de cette étude, ce qui ne leur permet pas d'être autoefficaces dans certains dossiers éducatifs. Le programme de mentorat du conseil scolaire fait donc allusion à l'autoefficacité mais de façon moins évidente en comparaison avec le constructivisme et, encore moins, avec la pratique réflexive. Conséquemment, bien que les concepts du constructivisme et de la pratique réflexive méritent d'occuper une grande place dans le rapport mentorat, l'autoefficacité, étant encore moins visible dans la documentation pédagogique du conseil scolaire de cette étude, mérite davantage d'attention en vue d'être traitée convenablement et à juste titre pour un fondement théorique plus équilibré. Selon ce que rapportent les participants, un programme de mentorat plus structuré et étendu sur plus d'une année sont des exemples de ce qui contribue à un sentiment d'autoefficacité plus élevé.

En ce qui concerne les propos du *Plan du conseil scolaire 2008-2009* en matière du *PIPNE*, selon les participants, les conditions dites en place ne le sont pas en réalité, à leur connaissance. La direction d'école n'assure pas de suivis, les journées pour le mentorat ne sont pas prévues à l'horaire (p. ex., les enseignants débutants et les mentors ne sont pas libérés pour mettre en vigueur le programme) et les besoins professionnels des enseignants débutants en matière d'autoefficacité ne sont pas identifiés.

Les documents pédagogiques du conseil scolaire en matière de mentorat des enseignants débutants et, plus précisément sur le sujet de l'autoefficacité, laissent entendre une non-concordance entre ce qui figure dans la documentation pédagogique du conseil scolaire et ce qui est effectué sur le terrain. Le fait que les activités d'apprentissage professionnel ne soient pas assez ciblées pour répondre aux besoins respectifs des enseignants débutants a un impact sérieux sur le moral du personnel enseignant, affectant conséquemment leur sentiment d'autoefficacité. Bref, cette étude rapporte que les occasions de s'améliorer ne sont pas assez nombreuses pour que les participants ressentent l'autoefficacité dans tous les dossiers éducatifs qu'ils jugent respectivement à propos.

### **9.6 Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant de ce qui constitue un bon mentor?**

Les données quantitatives du questionnaire ne permettent pas de déterminer ce qui constitue un bon mentor pour les répondants, étant donné que cette stratégie de collecte de données se veut plutôt linéaire. Toutefois, la plupart des données qui réfèrent à la relation mentorale portent à tirer la conclusion que les mentors ont assumé relativement bien leur rôle, en dépit du manque de temps et étant donné que la grande majorité des répondants ont vécu une expérience mentorale positive en début de carrière.

Selon les écrits de la littérature, la grande majorité des enseignants débutants rapportent toutefois qu'en dépit du manque de temps pour soutenir la relation mentorale, le mentorat a constitué la clé de leur rétention (Anderson, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006). Quarante-six pour cent ( $N = 46$ ) des répondants de cette recherche appuient cette affirmation lorsqu'ils rapportent que « [leur] mentor a contribué au fait qu'[ils ont] choisi de rester dans l'enseignement (énoncé 10.21 du questionnaire) ». Cela légitime davantage le rôle indispensable de bons mentors dans toutes les écoles. La théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) partage les propos de la littérature et des données quantitatives sur l'importance capitale d'avoir un bon mentor. Elle va jusqu'à insister sur le fait qu'il est un devoir pour les parties engagées dans un tel programme de soutenir la relation mentorale pour favoriser une meilleure rétention.

Les données des participants aux entrevues sur ce qui constitue un bon mentor viennent confirmer ce que la littérature laissait entrevoir. Comme les renseignements des participants, la littérature sur le bon mentor signale la pertinence d'une sélection particulière pour le poste de mentor. Un bon mentor doit être ouvert à l'observation par les pairs ou au coenseignement (Curtis, 2005; Durham, 2000). L'étude de Ballantyne, Hansford & Packer (1995) révèle que les enseignants débutants jugent que les mentors engagés dans un programme de mentorat doivent fournir un soutien professionnel et émotionnel ainsi que de l'assistance concernant la résolution de problèmes. Monsour (2003) se joint aux auteurs pour ajouter que les mentors doivent aussi posséder les connaissances sur les méthodes d'enseignement progressives et être capables de traiter du développement du style d'enseignement. D'après les enseignants débutants, les mentors doivent fournir une rétroaction juste et utile dans le but d'améliorer leur sentiment d'autoefficacité (Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau & Presseau, 2003; Ponder, 2006) dans un climat de confiance, d'ouverture et de confidentialité (Danielson, 2002; Marty, 2005; Meyer, 2002; Monsour, 2003). Toujours selon Monsour, les bons mentors doivent se montrer exemplaires et posséder un minimum de trois années d'expérience dans l'enseignement et faire preuve de clarté dans la communication des attentes mutuelles. Selon Lancaster (2002), un bon mentor doit être un enseignant chevronné qui veut sincèrement aider les enseignants débutants. La théorie retenue pour cette recherche explique que le bon mentor, choisi judicieusement, reconnaît sincèrement que l'enseignant débutant et lui-même sont essentiellement deux participants à part égale dans le rapport mentorat, leur participation et leur engagement devenant désormais mutuels et redevables (Mezirow, 1991). Cela laisse sous-entendre que le bon mentor doit faire preuve d'un engagement complet envers son implication dans cette initiative de soutien. En ce qui concerne le dialogue mentorat dans un contexte théorique, il prend sa source dans la critique constructive et engendre le jugement critique. Le dialogue pédagogique doit toutefois être fondé sur l'humilité, l'espérance et la confiance. Quand les parties engagées dans le dialogue se lient dans l'espérance et la foi réciproques, elles deviennent critiques dans leur recherche commune de l'amélioration (Mezirow, 1991). Comme l'ont proposé les participants de cette recherche, cela nécessite, de la part du bon

mentor, les compétences nécessaires pour fournir à l'enseignant débutant une rétroaction utile et efficace sur son enseignement, tout en lui faisant sincèrement connaître la confiance qu'il a en lui. Le bon mentor n'hésite pas à partager avec l'enseignant débutant son désir personnel de s'améliorer en tant qu'enseignant.

La présente étude met davantage l'accent sur le fait que l'erreur est permise en éducation, qu'il s'agisse de l'erreur du débutant ou de celle du chevronné. Elle met à l'avant-plan l'importance d'entretenir des conversations courageuses mentor-enseignant débutant pour favoriser l'amélioration de la pratique de l'enseignement et créer un impact positif sur la réussite scolaire.

Les qualités d'un bon mentor sont sensiblement les mêmes selon les participants de cette recherche ayant pris part aux entrevues semi-structurées et ceux des écrits répertoriés, notamment ceux de Bartell (2005), Galambos (2006) et Hargens (2005).

De l'avis des participants des entrevues semi-structurées, plusieurs qualités essentielles font le portrait d'un bon mentor. Entre autres, le bon mentor doit faire preuve d'écoute attentive pour pouvoir répondre aux besoins spécifiques de l'enseignant débutant; il doit faire preuve d'empathie et pouvoir fournir au mentoré des pistes d'amélioration par sa critique constructive. Le grand sens du partage de la part du mentor constitue aussi un trait de caractère important. En plus de son aptitude au partage, le bon mentor se montre toujours accueillant et possède beaucoup de connaissances. Il sait traiter des préoccupations et des questions de l'enseignant débutant ponctuellement et habilement, sans le faire se sentir inférieur. Les échanges pédagogiques constants entre l'enseignant débutant et le mentor s'avèrent aussi très bénéfiques. Par cette collaboration pédagogique pertinente et fréquente rendue possible grâce à la disponibilité du mentor, l'enseignant débutant développe avec ce dernier un rapport de confiance, contribuant ainsi à un partenariat authentique. L'enseignant débutant réussit désormais à relever les défis d'une profession exigeante de façon plus autonome.

En résumé, il va sans dire que le mentor ne peut certainement pas être n'importe qui pour qu'une relation mentorale soit efficace, comme l'indiquent la majorité des participants des entrevues. Les enseignants débutants qui joueront, à leur tour, le rôle de mentor en cours de carrière apprécieront endosser le rôle d'accompagnateurs non seulement pour épauler un enseignant débutant mais également pour sentir qu'ils contribuent concrètement à assurer une qualité d'enseignement et une redevabilité chez l'enseignant en général, tout en étant eux-mêmes des modèles. L'expérience en tant que mentor incite l'enseignant chevronné à parfaire ses connaissances, à se perfectionner et à se sentir épaulé par les enseignants débutants qui ont beaucoup à apporter à une profession qui se trouve constamment en évolution. C'est surtout en raison de leur jeunesse, de leurs riches idées et du fait qu'ils sont prêts à risquer le tout pour le tout en début de carrière qu'ils ont beaucoup à offrir dans le rapport mentorale : « Ça aussi, faut que l'enseignant débutant soit capable d'accepter même si le mentor fait des critiques, qu'il soit capable d'accepter, il est pas en train de juger le prof, il est là pour t'aider (p. 10, lignes 14-28, Participant 48) ». À l'inverse, le bon mentor doit apprendre à connaître les besoins de l'enseignant débutant. Il doit l'amener à s'améliorer en tant que professionnel en l'invitant à la pratique réflexive, surtout dans l'intention de rehausser son sentiment d'autoefficacité. Conséquemment, le mentor améliorera sa propre pratique de l'enseignement et son sentiment d'autoefficacité personnel sera rehaussé aussi.

Selon la documentation pédagogique, un bon mentor :

- 1) aide, au besoin, à la planification de stratégies de gestion de classe;
- 2) enrichit les stratégies et les techniques d'enseignement de l'enseignant débutant;
- 3) encourage l'enseignant débutant à réfléchir à sa pratique pédagogique;
- 4) aide à l'enseignant débutant à se familiariser avec le matériel pédagogique;
- 5) encourage l'autoévaluation et sait en discuter afin d'aider l'enseignant débutant à développer un plan de croissance;
- 6) aide l'enseignant débutant à planifier les rencontres parents-enseignants;
- 7) encourage la communication avec le foyer dans le but d'aider l'élève à réussir;
- 8) aide l'enseignant débutant à bien garder les dossiers des élèves (p. ex., assiduité, notes, références);

- 9) aide l'enseignant débutant à comprendre et à respecter le code d'éthique professionnelle et les normes d'exercice de la profession; et
- 10) sensibilise l'enseignant débutant aux diverses politiques et lignes de conduite de l'école et du conseil scolaire.

Bref, une fois le programme de mentorat précisé davantage, le bon mentor pourra désormais assumer plus efficacement son rôle de catalyseur de la pratique réflexive pour l'enseignant débutant. Avec le temps aussi, l'enseignant débutant fera l'exercice de la pratique réflexive de façon plus autonome. Encore ici, la variable temps est essentielle. Dans ce contexte précis, le temps permettra au mentor d'endosser adéquatement sa responsabilité d'inciter habilement l'enseignant débutant à effectuer la pratique réflexive, à se dépasser et à profiter d'un sentiment d'autoefficacité élevé.

Ce qui figure dans la documentation pédagogique du conseil scolaire au regard de ce qui constitue un bon mentor et ce qui est effectué sur le terrain se ressemblent en quelque sorte, par exemple dans les cas où le programme de mentorat est mis en vigueur dans l'école. Ce qui ressort de la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) au chapitre du bon mentor, c'est que l'enseignant débutant est en constante progression, il nécessite donc l'encadrement adéquat que le mentor peut lui fournir. Un enseignant requiert un appui soutenu sa carrière durant, non seulement pour lui permettre de se réinventer et de s'améliorer avec le temps, mais aussi pour le préparer à relever les défis de taille d'une profession à la fois exigeante et qui procure tellement de satisfaction personnelle. Cette étude propose que la redevabilité du mentor dans ce contexte est un devoir; la rétention de l'enseignant débutant en est l'issue.

Ce que la littérature ne dit pas explicitement et ce que cette étude suggère, c'est que le mentor doit être perspicace pour découvrir ce dont l'enseignant débutant a besoin dans le rapport mentorale. Nouveau dans la profession, l'enseignant débutant connaît possiblement moins bien les domaines pédagogiques qui nécessitent une attention particulière. Le mentor doit donc traiter des besoins de l'enseignant débutant et, le cas échéant, les faire connaître à la direction d'école si celle-ci n'en est pas au courant. Une

approche personnalisée s'avère ainsi nécessaire pour la réussite de l'enseignant débutant. La présente étude rapporte que le rapport mentorale est inexistant dans certains cas, d'où la nécessité d'examiner de plus près les embûches qui l'ont empêché.

Par l'intermédiaire du constructivisme et de la pratique réflexive, le bon mentor, engagé dans la dyade mentorale et bien formé pour assumer son rôle, a un apport significatif au sentiment d'autoefficacité de l'enseignant débutant. Le bon mentor contribue conséquemment à la rétention de celui-ci et à un meilleur rendement de l'élève. La variable temps s'impose aussi dans ce contexte. D'une part, les occasions fréquentes de collaboration et de pratique réflexive doivent prendre place grâce à un mentor disponible. D'autre part, le bon mentor doit permettre une appropriation des apprentissages acquis par toutes les parties engagées dans le processus mentorale : l'enseignant débutant, le mentor, la direction d'école et l'élève.

## **X. CONCLUSION**

### **10.1 Contributions de la recherche**

Cette étude sur l'expérience du mentorat des enseignants débutants travaillant dans un milieu scolaire francophone minoritaire est un atout pour la recherche en éducation, tant sur le plan théorique que pratique. Plusieurs études de la recension des écrits ont rapporté le manque de fondement théorique aux programmes d'appui, tel celui du mentorat (Carpenter, 2006; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006). Les données du questionnaire ont permis, entre autres, d'appuyer davantage le bien-fondé de la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) comme choix d'assise théorique à cette étude. De plus, les questions du questionnaire, liées aux trois concepts clés principaux, le constructivisme, la pratique réflexive et l'autoefficacité, ont généré des données pour établir un vocabulaire commun sur le sujet du mentorat. Ultérieurement, les données quantitatives ont permis de mieux saisir l'expérience du mentorat des enseignants débutants en Ontario français minoritaire.

Toujours sur le plan théorique, la présente étude vient enrichir la liste incomplète non seulement des recherches quantitatives, qualitatives et mixtes dans le domaine du mentorat des enseignants, mais aussi des recherches sur ce domaine, écrites en français et conduites dans un contexte scolaire francophone minoritaire. Elle est bien ancrée sur un cadre théorique et des concepts théoriques clairement définis, ce qui manque actuellement à la littérature sur ce dossier (Carpenter, 2006; Martineau & Messier Newman, 2010; Martineau, Bergevin & Vallerand, 2006). Dans la présente étude, les trois concepts clés de cette théorie sont pris en compte pour assurer une pratique de l'enseignement améliorée et, conséquemment, un meilleur rendement scolaire pour chaque élève. La théorie de l'apprentissage transformatif promeut aussi le retour aux fondements théoriques solides à toute initiative éducationnelle, tel l'appui obligatoire des enseignants débutants.

Les entrevues semi-structurées apportent des renseignements supplémentaires très importants. L'apprentissage transformatif, qui est à la base conceptuelle de cette recherche, a lieu à certaines conditions :

- 1) l'évaluation des besoins de l'enseignant débutant doivent être anticipés, identifiés et évalués;
- 2) les parties engagées dans la dyade mentorale, soit l'enseignant débutant et l'enseignant mentor, doivent faire preuve d'un esprit ouvert envers l'apprentissage transformatif;
- 3) les participants du programme de mentorat, soit les administrateurs scolaires, les enseignants débutants et les enseignants chevronnés, doivent avoir accès à de nombreuses occasions de perfectionnement professionnel utile et pertinent pour leur proposer des stratégies pédagogiques variées et leur permettre de fonctionner de façon optimale dans le processus mentorale (Jamieson, 2003; Lewandowski, 2005; Scandura, 1998); et
- 4) le programme de mentorat doit faire l'objet d'une évaluation fréquente (Fantilli, 2009; Harris, 2009).

Si ces conditions ne sont pas respectées, les enseignants débutants sont plus susceptibles de quitter la profession (Mezirow, 1997). La présente étude répond conséquemment aux limites énumérées dans les recherches de la recension des écrits et du cadre conceptuel. Par les données quantitatives et qualitatives recueillies, elle contribue à mieux comprendre l'expérience du mentorat des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire.

Comme l'illustre la figure 4, les participants de la présente étude accordent beaucoup d'importance aux 13 facteurs suivants dans une expérience mentorale optimale en éducation.

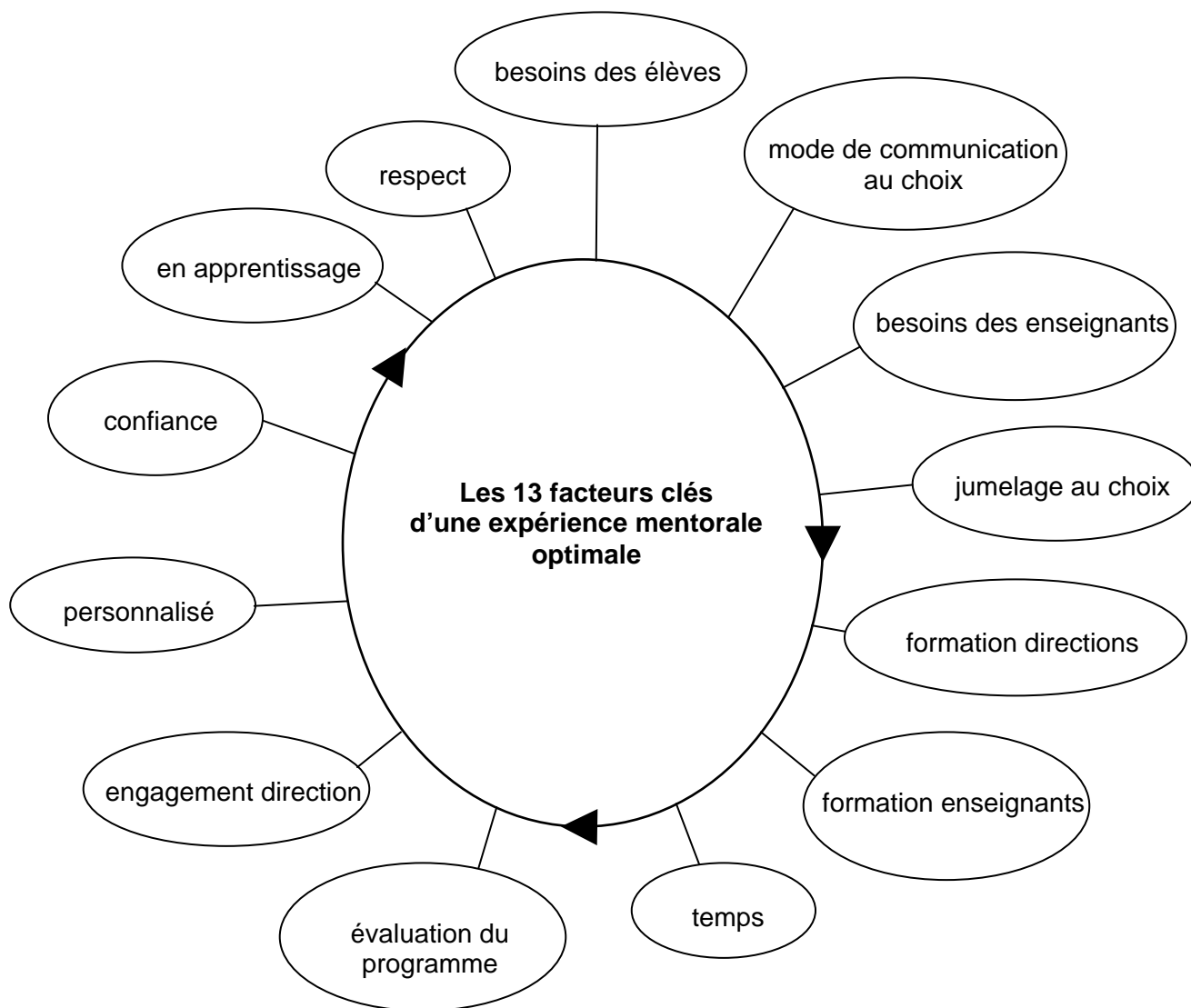


Figure 4. *Les 13 facteurs clés d'une expérience mentorale optimale selon les perceptions des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire*

---

*Note.* Les 13 facteurs clés d'un programme de mentorat réussi pour les enseignants débutants et qui émergent de la présente recherche doivent être revus à toutes les étapes du processus mentorat. Les facteurs doivent avoir la possibilité de se transformer selon l'expérience vécue par les enseignants débutants des trois concepts théoriques à la base de cette recherche, soit le constructivisme, la pratique réflexive et l'autoefficacité.

Les éléments de la figure 4 proviennent des données des participants de l'étude; ils sont également reliés aux trois concepts théoriques dont le constructivisme, la pratique réflexive et l'autoefficacité. La raison principale pour laquelle les éléments ne sont pas cadrés dans l'un ou l'autre des concepts clés de façon catégorique, c'est qu'étant donné que le programme de mentorat doit être évalué de façon fréquente, les éléments qui le comprennent doivent l'être aussi. Par exemple, les besoins des élèves, le mode de communication au choix, les besoins des enseignants, le jumelage au choix, la formation des directions et ainsi de suite doivent tous être évalués à nouveau au fur et à mesure qu'évolue le rapport mentorat. Ce faisant, les chances sont plus fortes que les besoins des personnes engagées dans le processus mentorat seront comblés, ce qui respectera en même temps le besoin d'un programme de mentorat taillé sur mesure, tel que recommandé par les participants de l'étude. En conséquence, les trois concepts clés sous-jacents de la théorie choisie pour cette étude seront perpétuellement actifs et les 13 facteurs clés des participants de cette étude se trouveront toujours en transformation.

Les données qui ressortent des questionnaires, des entrevues et de la documentation du conseil scolaire laissent entendre que les participants de la présente recherche adhèrent fortement aux principes sous-jacents de la théorie de l'apprentissage transformatif. Ce qu'ils précisent également, c'est que les 13 facteurs qui leur sont particulièrement significatifs doivent être présents tout au long du processus mentorat, et ce, la carrière durant, ou du moins, bien au-delà de la première année d'enseignement où les enseignants débutants devraient être soutenus par un mentor selon la *Loi sur l'éducation 2006*. La relation mentorale en enseignement ne sert pas uniquement aux enseignants débutants; au contraire, elle doit être une activité de transformation perpétuelle tant pour les enseignants débutants que pour les enseignants chevronnés.

Selon l'analyse des données de la documentation pédagogique du conseil scolaire, le contenu révèle les forces et les limites du programme de mentorat quant aux liens établis avec la recension des écrits et le cadre conceptuel. Les résultats font émerger des recommandations pertinentes en guise d'amélioration du programme de soutien. Sur le plan pratique, cette étude permet aux enseignants débutants de réfléchir à leur carrière et à leur avenir, ce que plusieurs ont rarement l'occasion de faire (Huberman & Miles, 1993). Elle dévoile comment les enseignants débutants vivent le mentorat dans leur école, ce qu'ils ressentent à son égard et la signification qu'ils lui attribuent.

Une autre contribution pratique importante de cette étude est la présentation non seulement de l'expérience des enseignants débutants qui travaillent dans des contextes scolaires francophones minoritaires, mais aussi l'expérience de ceux qui travaillent dans des milieux francophones minoritaires isolés des grands centres. Il est clair que la grande majorité de ces enseignants débutants apprécie un appui soutenu pour gérer les défis d'une profession très exigeante. Travailler dans un milieu scolaire isolé constitue un défi pour la plupart des enseignants débutants. Notamment, ces derniers doivent faire face à la réalité d'une clientèle dont le français est la langue seconde, d'autant plus que, souvent, même si la langue maternelle est effectivement le français, ce dernier est rarement utilisé à la maison (Gérin-Lajoie, 2004; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). Le roulement du personnel enseignant est souvent plus élevé dans les milieux isolés, tant au niveau de la direction d'école qu'à celui des enseignants débutants et des enseignants chevronnés. De plus, les enseignants débutants doivent faire face à de nombreuses difficultés, soit une pénurie de ressources pédagogiques et des occasions de prendre part à des activités de perfectionnement professionnel beaucoup moins nombreuses que pour leurs collègues des grands centres (Gilbert et al., 2004). Les coûts de déplacement, les coûts de suppléance, la pénurie de suppléants ainsi que le petit nombre de membres du personnel enseignant en constituent la cause. Par exemple, si les enseignants débutants des écoles éloignées prennent part à une formation, ils risquent de vider l'école. Un programme de mentorat bien construit les aide à mieux gérer les défis de taille du travail en milieu scolaire francophone minoritaire.

Tel que nous en avons discuté précédemment, l'analyse de la documentation pédagogique pertinente du conseil scolaire sur le mentorat a permis de voir si le programme de mentorat du conseil scolaire s'appuyait sur les concepts suivants : le constructivisme; la pratique réflexive; et l'autoefficacité. Elle a mis en lumière de façon plus approfondie l'expérience du mentorat des enseignants débutants selon ces trois concepts et a également fait générer des renseignements supplémentaires à la suite des données du questionnaire et des entrevues semi-structurées sur l'expérience du mentorat des enseignants débutants en milieu scolaire minoritaire francophone travaillant dans les grands centres et dans les endroits isolés. Les perceptions de ces enseignants débutants sur ce qui constitue un bon mentor ont aussi fait l'objet de cette analyse documentaire.

Ce qui ressort du questionnaire dans la section sur les données démographiques, entre autres, et qui se trouve digne de mention, c'est le fait que, parmi les enseignants débutants qui travaillent dans un contexte scolaire francophone minoritaire, certains travaillent aussi dans des milieux isolés des grands centres. Se pourrait-il qu'en raison de la démographie, les enseignants débutants qui travaillent en milieu scolaire isolé ne reçoivent pas toujours les mêmes services? Se pourrait-il, aussi, que les services reçus soient plus insuffisants que ceux que reçoivent les enseignants dans les grands centres? Souvent, à cause des distances, les formateurs ou conseillers pédagogiques ne disposent pas d'assez de temps à leur horaire pour se déplacer et offrir les mêmes services professionnels aux enseignants qui travaillent à l'extérieur des grands centres. De plus, dans ce même contexte, les directions d'école n'ont pas toujours à leur disposition des suppléants qualifiés ou même non qualifiés pour permettre aux enseignants débutants de profiter de ces activités professionnelles. Ces renseignements démographiques, propres à certains enseignants débutants de cette étude qui travaillent dans les régions éloignées, n'émergent pas dans la littérature sur le mentorat des enseignants débutants. Le questionnaire en permet des précisions, bien que partiellement.

Lors des entrevues, les participants ont rapporté avoir été moins bien soutenus qu'ils auraient souhaité lors de leurs débuts dans la profession. Ils ont partagé également leurs

perceptions de ne pas avoir été suffisamment outillés pour répondre aux besoins des élèves non motivés et pour mettre en vigueur certaines initiatives ministérielles. Ceci a eu un impact négatif sur leur confiance en leur travail au début de leur carrière. En faisant un retour sur leur formation à l'enseignement, ils rapportent avoir été mal préparés pour faire leur insertion professionnelle. Une fois entrés dans la profession, ils révèlent que le programme de mentorat de leur conseil scolaire a été inadéquat pour les appuyer. À ce même titre, le PIPNPE, lui non plus, n'a pas été aussi utile que souhaité pour les soutenir. Malgré leur perception actuelle de la pertinence de la formation à l'enseignement, du programme de mentorat de leur conseil scolaire et du PIPNPE, les participants s'entendent tous pour dire qu'ils ont apprécié ce qu'ils ont réussi à en retenir, tellement ils ressentaient un besoin accru d'être soutenus au travail.

Pour ce qui est du temps de recul nécessaire pour ajuster leur enseignement dans l'intention de mieux desservir l'élève, les participants ont expliqué que les exercices de pratique réflexive à tous les niveaux d'appui, soit lors de la formation initiale à l'enseignement, de leur participation au programme de mentorat et au PIPNPE, étaient peu fréquents et rarement explicites. C'est souvent de façon informelle ou inconsciente qu'ils réfléchissaient à leur pratique de l'enseignement; ils auraient souhaité être davantage encadrés sur ce plan. Par extension, leur confiance en leur travail aurait été plus forte et ils auraient moins souvent considéré l'idée de quitter la profession.

Peut-être est-il que le temps est venu pour :

- 1) prolonger la formation initiale à l'enseignement en Ontario de 8 mois à deux ans;
- 2) prolonger le PIPNPE d'un an à deux ans;
- 3) prolonger l'appui aux enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, pour leur permettre de mettre en œuvre toutes les initiatives ministérielles avec efficacité et confiance; et
- 4) offrir un spécialiste en enseignement en milieu minoritaire. La première partie du cours de qualification additionnelle en enseignement en milieu minoritaire seulement est actuellement offerte aux enseignants des écoles françaises de l'Ontario. On y connaît présentement une faible participation, nommément parce

que ce cours ne conduit pas à une formation spécialisée. Les enseignants ont donc plutôt tendance à s'inscrire à d'autres cours menant à une qualification additionnelle et à un spécialiste tels qu'éducation de l'enfance en difficulté et études religieuses.

Or, ces pistes d'amélioration pourraient contribuer à réduire les écarts entre les attentes des enseignants débutants et l'appui qu'ils reçoivent pour effectuer leur travail en début de carrière et ce que peuvent leur offrir les différentes formes d'appui présentement à leur disposition. Ultérieurement, les besoins des enseignants et des élèves en milieu minoritaire franco-ontarien seraient mieux satisfaits; leurs sentiments respectifs d'autoefficacité seraient désormais rehaussés. Dans ce contexte transformé, les enseignants débutants considéreraient-ils moins souvent l'idée de quitter la profession?

La figure 5 présente un schéma visuel mettant en relation les concepts clés du cadre théorique et les 13 facteurs clés d'une expérience mentorale optimale selon les perceptions des enseignants débutants de cette étude. Dans l'arrière-plan du schéma, les thèmes principaux de la recension des écrits sont également illustrés.

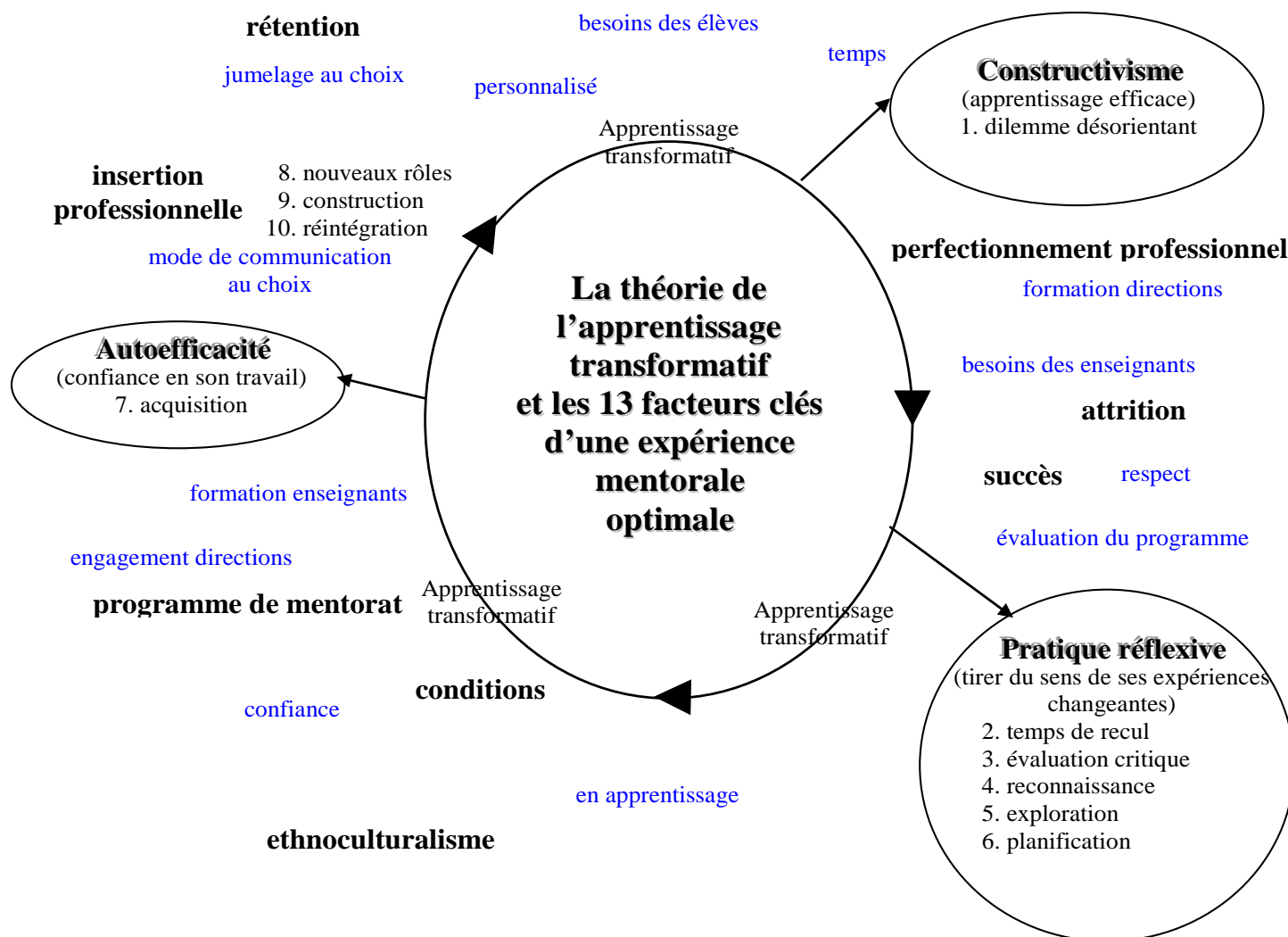


Figure 5. *Intégration des résultats au modèle visuel du cadre conceptuel et aux thèmes de la recension des écrits*

## 10.2 Limites de la recherche

Bien que la présente étude fournisse plusieurs contributions à l'avancement des connaissances au sujet du mentorat des enseignants débutants en milieu scolaire francophone minoritaire, elle comporte certaines limites. Dans le questionnaire, la section VI porte sur les pistes d'amélioration pour les administrateurs scolaires. Toutefois, les pistes en question ne font pas l'objet d'une des questions de recherche. Au cours des entrevues semi-structurées, les participants se sont aventurés à offrir des suggestions aux personnes qui détiennent l'autorité d'apporter des améliorations à différents dossiers éducatifs qui touchent directement le mentorat des enseignants débutants, soit le programme de mentorat, le perfectionnement professionnel et le *PIPNE*.

Une autre limite de la recherche se trouve dans l'approche choisie pour mener l'étude. Dans leur revue de 19 études comparatives construites à l'aide d'une telle approche mixte, Harris & Brown (2010) ont trouvé un lien particulièrement faible entre les deux types de collecte de données. Les limites dans ce contexte prennent leur source surtout dans : le manque de consensus et de cohérence des données dans l'une ou l'autre des méthodes, soit quantitative ou qualitative; et encore plus, parfois, entre les deux approches respectives.

Ce manque d'alignement est dû principalement :

- 1) aux différences entre les deux méthodes de collecte de données, soit entre le questionnaire et les entrevues semi-structurées ou entre le questionnaire et l'analyse documentaire;
  - 2) à la complexité et à l'instabilité du concept investigué;
  - 3) aux difficultés à rendre les données comparables;
  - 4) au manque de variabilité (écart type) dans les réponses des participants;
  - 5) à une grande sensibilité au contexte et aux réponses émotives des participants au cours des entrevues semi-structurées;
  - 6) à la possibilité d'une mauvaise interprétation de certains indices du questionnaire;
- et

- 7) à un plus grand contrôle de l'exposition au contenu du questionnaire (Harris & Brown, 2010; traduction libre).

### 10.3 Aires connexes de recherche

Avec l'émergence des résultats de la présente recherche ressort le besoin de clarifier certaines choses au chapitre de l'avancement des connaissances en éducation, particulièrement en ce qui concerne le mentorat des enseignants débutants. Ce qui mérite d'être clarifié est : la formation à l'enseignement; et la culture de collaboration.

Les participants des écrits répertoriés ne considèrent pas qu'ils ont été mal formés pour faire leur entrée dans la profession. Toutefois, la grande majorité des participants de cette étude en contexte scolaire francophone minoritaire qualifient d'inadéquat le programme de formation à l'enseignement. Le manque de préparation initiale à l'enseignement en Ontario français mérite donc une attention particulière et ferait l'objet d'une aire connexe de recherche intéressante.

L'importance d'une culture de collaboration que promeut la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) émerge également comme une aire connexe de recherche importante. Les témoignages issus du *Programme de mentorat* (2002) du conseil scolaire, les propos des participants de cette recherche et ceux des participants de la littérature, dont Bartell (2005), Curtis (2005), Harris (2009) et Martineau, Bergevin & Vallerand (2006), confirment en grande majorité l'importance de cette culture de collaboration véhiculée par le mentorat, tant pour les enseignants débutants que pour les enseignants chevronnés (Mezirow, 1991).

Chaque section du questionnaire contient des questions qui font référence au rôle de la collégialité et de la collaboration en milieu scolaire. Plusieurs répondants en rapportent l'importance que privilégie le programme de mentorat en milieu scolaire pour une meilleure pratique de l'enseignement, une plus grande rétention enseignante et une réussite scolaire rehaussée.

Les données qualitatives des entrevues semi-structurées font émerger ce thème commun du besoin de la collaboration entre éducateurs par le réseautage des enseignants et par la mise en œuvre efficace des communautés d'apprentissage professionnelles en milieu scolaire. Quelques extraits textuels appuient ces propos.

Que ça continue, que c'est pas ... juste une affaire de première année, ... j't'aide pus (Participant 1, p. 13, lignes 22-23).

Si l'échange est pas là, je doute que tu restes dans l'enseignement. Surtout comme débutant, t'as pas toutes les réponses. ... Si t'es pas prêt à aller trouver les réponses chez d'autres, tu vas faire un *burnout*... Comme chevronné (Participant 39, p. 43, lignes 5-8)!

Absolument. Moi, j'allais dire, tout le monde [contribue au mentorat]. Si t'as une question, c'est peut-être l'orientation qui peut t'aider avec ça. Si j'ai un élève qui a de la difficulté, ... cette personne-là c'est une personne-ressource. J'vas aller demander à cette personne-là. J'ai pas besoin d'achaler la même personne encore. Direction, absolument (Participant 10, p. 22, lignes 8-11).

Maintenant, je me sens plus confiant. Alors, je dirais ... avoir du temps de CAP pour travailler avec les autres enseignants de ton niveau, ... du temps de CAP qu'on n'a pas beaucoup chez le [nom du cycle d'enseignement] (Participant 46, p. 13, lignes 1-3).

J'aimerais bénéficier de comment parler, pour réaliser que, excusez, moi, comme prof de [nom de la matière d'enseignement], j'aimerais parler avec d'autres profs de [nom de la matière d'enseignement]. J'aimerais être capable que le Conseil organise quelque chose (Participant 38, p. 13-14, lignes 30-1).

Pour renchérir sur l'importance capitale de la culture de collaboration en éducation, Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis (2007) soulignent le bien-fondé de l'appui continu pour chaque éducateur dans le monde. Ces derniers accordent beaucoup de valeur à la collaboration, surtout dans le dossier de l'évaluation au service de l'apprentissage et également sur le plan de la mise en vigueur efficace des communautés d'apprentissage professionnelles réussies. DuFour, DuFour & Eaker (2008) répètent qu'il faut à tout prix s'engager, en tant que professionnels de l'éducation, à réduire les écarts entre qui a besoin de soutien en éducation et qui n'en a pas besoin. Tous en ont besoin!, affirment-ils avec conviction. Bien qu'il faille reconnaître qu'il existe certaines nuances entre les

besoins professionnels des enseignants débutants et ceux des enseignants chevronnés, tous peuvent profiter d'un soutien continu en éducation, et ce, la carrière durant. Cela légitime la raison d'être capitale des CAP, de l'esprit de collaboration, de la collégialité et de l'appui soutenu pour chaque éducateur. Un appui indéfectible et taillé sur mesure pour chaque enseignant est à l'ordre du jour. Pour obtenir un portrait plus juste sur l'expérience du mentorat des enseignants débutants en milieu scolaire francophone minoritaire, il serait de mise d'interroger les directions d'école et les conseillers pédagogiques sur leur perception du programme de soutien.

Selon la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1991) en ce qui concerne ce thème émergent de l'importance de la culture de collaboration scolaire que promeut la CAP, l'enseignant d'âge adulte est en constante progression et transformation. C'est pour cette raison qu'il a besoin, en début de carrière, de l'encadrement adéquat que peut lui fournir un bon mentor. Toutefois, un enseignant nécessite un appui soutenu sa carrière durant, non seulement pour lui permettre de se réinventer et de s'améliorer avec le temps, mais aussi pour l'outiller à relever les défis de taille d'une profession à la fois exigeante et qui, pourtant, procure tant de satisfaction personnelle. La redevabilité de chaque enseignant est un devoir. La rétention de chaque enseignant débutant en est l'issue. L'amélioration du rendement de chaque élève en dépend.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Adams, K. C. (2003). A phenomenological study of teachers' decisions to leave the classroom. *Dissertation Abstracts International*, 64 (12). (UMI No. 3117240).  
Résumé extrait le 12 octobre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Adams, C., Nestle, D., & Wolf, P. (2006). Reflection: A critical proficiency essential to the effective development of high competence in communication, *Journal of Veterinary Medical Education*, 33 (1), 58-64.
- Anderson, G. B. (2010). The effect of participation in teacher induction and mentor programs and the assignment of mentor teacher on the satisfaction and retention of new teachers (Doctoral dissertation, University of Kansas, 2010). *Dissertation Abstracts International*, 71 (04). (UMI No. 3398136)
- Anderson, W. M. (2010). Factors that motivate teachers to remain in the teaching profession in North Carolina. *Dissertation Abstracts International*, 62 (09). (UMI No. 3025190). Résumé extrait le 18 décembre 2010 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Bailey, J. (2003). A dichotomy in supervisory transformation: Technology and the art of teaching. *Dissertation Abstracts International*, 64 (11). (UMI No. 3110901).  
Résumé extrait le 26 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Ballantyne, R., Hansford, B., & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47, 297-307.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2003). Observational learning. In J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. (2nd ed., pp. 482-484). New York, NY: Macmillan.
- Bartell, C. A. (2005). *Cultivating high quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Beaud, M. (1998). *L'art de la thèse*. Paris : Éditions La Découverte.
- Bell, A. R. (2005). A portrait of new teacher learning in an induction program: Process contributing to movement through zones of proximal development. *Dissertation Abstracts International*, 66 (07). (UMI No. 3183566). Résumé extrait le 22 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, NY : Harper and Row.
- Broad, K., & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto, ON: Ministry of Education of Ontario.
- Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administrative Quarterly*, 42 (5), 700-745.
- Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 79-108.

- Brown, O. M. (2001). The relationship between organizational climate and job satisfaction of selected urban middle school teachers in the Clark County School District. *Dissertation Abstracts International*, 62 (05). (UMI No. 3016206).  
Résumé extrait le 23 juin 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Candy, P. C. (1989). Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 21 (2), 95-116.
- Carlson, D. N. (2004). The principal's role in retaining teachers: Effective practices that enhance teacher retention and impact teacher mobility. *Dissertation Abstracts International*, 65 (8). (UMI No. 3142999). Résumé extrait le 26 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Carpenter, L. T. (2006). From a student of teaching to a teaching of students: Beginning teacher professional development and support. *Dissertation Abstracts International*, 67 (07). (UMI No. 3225126). Résumé extrait le 26 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Carroll, T. G. (2007). *The high cost of teacher turnover*. Washington, DC: National Commission on Teacher and America's Future.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). (2011). Extrait le 16 août 2008 de <http://www.cforp.on.ca/>
- Chappuis, S., Chappuis, J., & Stiggins, R. (2009). Supporting teacher learning teams. *Educational Leadership*, 66 (5), 56-60.

Clagg, M. S. (2002). Why beginning teachers stay in the profession: Views in a Kansas school district. *Dissertation Abstracts International*, 63 (04). (UMI No. 3049661).  
Résumé extrait le 24 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306. Washington, DC: American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-56). New York, NY: Teachers College.

Collins, C. (2006). A mixed method of promoting self-efficacy in a teacher induction program. *Dissertation Abstracts International*, 67 (03). (UMI No. 3210118).  
Résumé extrait le 26 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Compas Inc. (2004). *Sondage annuel sur l'état de l'éducation en 2004 mené pour l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Extrait le 22 mai 2007 de [www.oct.ca/fr/CollegePublications/PDF/survey04\\_f.pdf](http://www.oct.ca/fr/CollegePublications/PDF/survey04_f.pdf)

Compas Inc. (2007). *État de la profession enseignante 2007. Rapport complet du sondage à l'échelle provinciale mené pour l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*.

- Connors-Krikorian, M. (2005). A case study examining the retention of teachers in their first five years of the profession (Doctoral dissertation, University of California, 2005). *Dissertation Abstracts International*, 66 (04). (UMI No. 3173658)
- Cook, C., & Rasmussen, C. (1994). *Framework for designing effective professional development : Change-based inquiry process*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Cormier, M. C. & Francoeur, A. (2005). *Les dictionnaires Larousse : genèse et évolution*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of Psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Cuerrier, C. (2003). Le mentorat et le monde du travail : Un modèle de référence. *Revue canadienne de développement de carrière*, 2 (1), 1-14.
- Curtis, K. (2005). An analysis of the construct of efficacy on new teacher retention. *Dissertation Abstracts International*, 66 (02). (UMI No. 3164255). Résumé extrait le 20 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76 (3), 383-412.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Danielson, L. (2002). Developing and retaining quality classroom teachers through mentoring. *The Clearing House*, 75(4), 183-185.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future. Extrait le 22 mai 2007 de [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/ea/bc.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/ea/bc.pdf)
- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational Leadership*, 58(8), 12-17.
- Deaudelin, C., Dussault, M., & Villeneuve, P. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : Validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 181-194.
- Diaz, A. (2004). Recruitment and retention of bilingual/ESL teacher candidates in teacher preparation programs in Texas (Doctoral dissertation, Texas A&M University, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 66 (02). (UMI No. 3202232)
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dop, S. (2006). Aesthetic leadership: Stories of support, relationship, and success among novice teachers and school administrators. *Dissertation Abstracts International*, 67 (04). (UMI No. 3215087). Résumé extrait le 26 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- Drew, B. J. (2001). Teacher retention: A qualitative study of factors that influence African-American teachers' career decisions to remain in teaching. *Dissertation Abstracts International*, 62 (6). (UMI No. 3017269). Résumé extrait le 12 octobre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Education et francophonie*, 28 (1), 33-50. Extrait le 28 juin 2010 de [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Durham, C. J. F. (2000). The effect of supportive interventions on first-year teacher efficacy in the Kansas City Missouri school district. *Dissertation Abstracts International*, 61 (05). (UMI No. 9973337). Résumé extrait le 21 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Education and Training Inspectorate (2007). *The induction and early professional development of beginning teachers*. Extrait le 15 août 2011 de <http://www.etini.gov.uk/report-of-a-survey-the-induction-and-early-professional-development-of-beginning-teachers.pdf>
- Edwards, E. A. (2003). Retention and motivation of veteran teachers: Implications for schools. *Dissertation Abstracts International*, 64 (03). (UMI No. 3083425). Résumé extrait le 12 octobre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Eggen, B. L. (2001). Teacher attrition in South Carolina public schools. *Dissertation Abstracts International*, 62 (05). (UMI No. 303420). Résumé extrait le 23 juin 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- Fantilli, R. D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first Years (Doctoral dissertation, University of Toronto, 2009). *Dissertation Abstracts International*, 70 (10). (UMI No. NR52536)
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fish, D. (2005). *Quality mentoring for student teachers: A principled approach to practice*. London: Fulton Publishers.
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. London: Kogan Page.
- Fluckiniger, J. (2006). Mentoring teachers' stories: Caring mentors help novice teachers stick with teaching and develop expertise. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(3), 8-13.
- Formation des enseignants pour l'amélioration de la réussite des élèves (FARE). (2008). Extrait le 16 août 2008 de <http://www.cforp.on.ca/fare/>
- Freire, P. (1971). *L'éducation : Pratique de la liberté*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (2006). *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwan Press.
- Fullan, M. (2007). *Change the terms for teacher learning*. *National Staff Development Council*, 28 (3), 35-36.

- Fullan, M., & Levin, B. (2009). *The fundamentals of whole-systems reform. A case study from Canada*. Extrait le 24 juin 2010 de <http://home.oise.utoronto.ca/~blevin/fullan-levin-ed%20week.pdf>
- Fullan, M., Hill, P., & Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Galambos, J. C. (2006). Independent school teacher satisfaction: A study of commitment and intent to stay in the profession. *Dissertation Abstracts International*, 67 (02). (UMI No. 3205333). Résumé extrait le 26 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Gallagher, C. J. (1997). *Drama-in-education: Adult teaching and learning for change in understanding and practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.
- Gary, K. E. (2002). Teacher retention: An analysis of selected altruistic and practical motivators as contributors to teacher job satisfaction. *Dissertation Abstracts International*, 63 (11). (UMI No. 3069443). Résumé extrait le 28 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18 (1), 171-179.
- Gibb, S. (2003). What do we talk about when we talk about mentoring? Blooms and thorns. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), 39-49.

- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y., & Landry, R. (2004). *Teachers and the challenge of teaching in minority settings*. Ottawa, ON: Canadian Teachers' Federation.
- Gliszinski, D. (2005). *Transformative teacher education: A meaningful degree of Understanding* (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 2005). (UMI No 3188558)
- Golden, J. A. (2003). The extent to which Connecticut elementary school principals are implementing best practices in the teacher induction process, as perceived by beginning teachers, mentors, and principals. *Dissertation Abstracts International*, 64 (08). (UMI No. 3101689). Résumé extrait le 28 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Guarino, C. M. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Education Resources*, 76 (2), 173-208.
- Hale, R. (1999). The dynamics of mentoring relationships: Towards an understanding of how mentoring supports learning. *Continuing Professional Development*, 3.
- Hale, R. (1999). *To mix and match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organizational learning*. Paper presented at the European Mentoring Conference, Cambs.
- Hammer, M. D. (2005). Rejuvenating retirees: Mentoring first-year teachers. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(4), 20-25.

- Handley, K. D. (2005). Retention of novice teachers: A study of factors that affect their decisions to stay. *Dissertation Abstracts International*, 66 (11). (UMI No. 3192517). Résumé extrait le 22 juin 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Hargens, D. M. (2005). An exploratory study of the impact of the organization on the retention of high school teachers. *Dissertation Abstracts International*, 66 (09). (UMI No. 3190187). Résumé extrait le 19 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory Into Practice*, 39 (1), 50-56.
- Harris, C. L. H. (2009). The impact of a new teacher mentoring program on teacher effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, 70 (12). (UMI No. 3379819). Résumé extrait le 15 juillet 2010 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2010). Mixing interview and questionnaire methods. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15 (1), 13.
- Hassane-Tinga, D. (1999). Les différences perceptuelles entre les enseignants et les supérieurs hiérarchiques du premier degré de la Communauté Urbaine de Niamey sur les besoins de formation continue des enseignants. *Bibliothèque nationale du Canada*. (0-612-36775-4)
- Hedrick, C. H. (2005). Retaining career switchers. *Dissertation Abstracts International*, 66 (02). (UMI No. 3164259)

- Hope, L. L. (2001). The effects of a formal mentoring program on teacher retention and benefits to protégés and mentors. *Masters Abstracts International*, 40 (01). (UMI No. MQ60847). Résumé extrait le 12 octobre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Neuchâtel, Delachaux et Niestle.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (1993). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Ingersoll, M. (2003). The teacher shortage : Myth or reality? *Educational Horizons*, 81 (3), 146-152.
- Institut franco-ontarien, Université Laurentienne. (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : Le point de vue des jeunes*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ives, J. R. (2003). Should I stay or should I go? Factors in teacher retention. *Masters Abstracts International*, 42 (02). (UMI No. 1415468). Résumé extrait le 26 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Jamieson, B. (2003). *Écouter et apprendre : Consultation sur l'insertion professionnelle*. Extrait le 12 août 2008 de [http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/septembre\\_2003/listening\\_learn\\_i](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/septembre_2003/listening_learn_i)

- Johnson, C. (2003). Mid-career educators' perceptions of the factors that have enhanced and constrained their careers. *Dissertation Abstracts International*, 64 (07). (UMI No. 3098380). Résumé extrait le 27 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Kardos, S. M. (2004). *Supporting and sustaining new teachers in schools: The importance of professional culture and mentoring*. *Dissertation Abstracts International*, 65 (05). (UMI No. 3134486). Résumé extrait le 13 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Kelleher, J. (2003). A model for assessment-driven professional development. *Phi Delta Kappan*, 84, 751-756.
- Kelly, P. C. (2004). *The effects of financial and non-financial incentives on teacher recruitment and retention* (Doctoral dissertation, Texas A&M University, 2004).
- Kiani, M. M. (2006). Contextual factors and the role of the mentor in a new teacher mentoring program. *Dissertation Abstracts International*, 67 (03). (UMI No. 3208957). Résumé extrait le 1<sup>er</sup> novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Kissel, M. (2009). Transition into the teaching profession: Induction and mentoring issues surrounding secondary music teachers. *Dissertation Abstracts International*, 48 (01). (UMI No. MR51903). Résumé extrait le 15 juillet 2010 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- Kleinman, C. S. (2004). Leadership and retention: Research needed. *Journal of Nursing Administration, 34* (3), 111-114.
- Kneer, M. J., Reiter, R., & Shackelford, B. M. (2009). Teacher induction programs: The impact of year three and four. *Dissertation Abstracts International, 71* (04). (UMI No. 3406213). Résumé extrait le 15 juillet 2010 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Kris, M. M. (2004). Beginning teacher job satisfaction in high socioeconomic contexts. *Dissertation Abstracts International, 65* (06). (UMI No. 3134357). Résumé extrait le 23 juin 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Lakin-Dainow, N. (2003). *Teachers leaving teaching: Stories of departure*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Lamontagne, M. (2006). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. *Dissertation Abstracts International 45* (03). (UMI No. MR20969). Résumé extrait le 1<sup>er</sup> novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Lamoureux, S., & Labrie, N. (2003). *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Sudbury, ON : Prise de parole.
- Lancaster, R. K. (2002). The perceived efficacy of a proactive mentor program on teacher retention rates in a rural North Carolina county. *Dissertation Abstracts International, 63* (09). (UMI No. 3065635). Résumé extrait le 2 novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- L'association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO). (2006). *Le gouvernement McGuinty respecte ses engagements, selon l'AEFO*. Extrait le 7 novembre 2006 de [www.aefo.on.ca/communiqués/06\\_03\\_02\\_projet\\_loi\\_omnibus.pdf](http://www.aefo.on.ca/communiqués/06_03_02_projet_loi_omnibus.pdf)
- Lee, G. A. (2005). Factors predicting teacher satisfaction and retention in the Hampton City schools teacher induction program. *Dissertation Abstracts International*, 66 (05). (UMI No. 3176691). Résumé extrait le 20 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Lewandowski, K. L. (2005). A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development. *Dissertation Abstracts International*, 66 (02). (UMI No. 3164695). Résumé extrait le 22 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- L'Hostie, M., & Boucher, L. -P. (2004). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Extrait le 13 janvier 2011 de <http://www.puq.ca/catalogue/livres/accompagnement-education-178.html>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications Inc.
- Lynn, S. K., & Woods, A. M. (2003, April). *Teacher change and stages of development: One teacher's journey from preservice education to mid-career*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Magill, A. (2002). Studying the needs and experiences of beginning teachers. *Masters Abstracts International*, 42 (01). (UMI No. MQ81338). Résumé extrait le 13 octobre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- Maples, M. J. (2005). A mentoring program and its impact on teacher retention in a large urban school district in Oklahoma. *Dissertation Abstracts International*, 65 (09). (UMI No. 3147924). Résumé extrait le 22 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Margolis, H. (2005). Increasing struggling learners' self-efficacy: What tutors can do and say. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (2), 221-238.
- Martineau, S. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise*. Trois-rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S., & Messier Newman, K. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S., Bergevin, C., & Vallerand, A. – M. (2006). *Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants*. Extrait le 15 août 2008 de <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article98>
- Martineau, S., & Corriveau, G. (2000). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité*. Communication présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le cadre des «Lundis Interdis » (disciplinaires), Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Martineau, S., & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et profession*, 6 (3), 5-8.

- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12 (2), 54-67.
- Marty, K. (2005). *A study of recognized school districts whose organizational mechanisms produced successful teaching programs*. Cardinal Stritch University, Milwaukee, Wisconsin.
- Mauer, E., & Zimmerman, E. (2000). Mentoring new teachers. *Principal*, 79 (3), 26-28.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55, 60-68.
- McIntyre, F. (2003). *Transition à l'enseignement – Rapport des nouveaux enseignants de 2001-2002 sur leurs deux premières années d'enseignement en Ontario*. Extrait le 22 mai 2007 de [http://www.oct.ca/publications/pdf/transitions\\_f.pdf](http://www.oct.ca/publications/pdf/transitions_f.pdf)
- McIntyre, F. (2005). *La pénurie des enseignants est résolue*. Extrait le 22 mai 2007 de [www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/juin\\_2005/default.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2005/default.asp)
- McKee, K. L. (2003). A study of factors related to teacher retention. *Masters Abstracts International*, 42 (04). (UMI No. 1417976). Résumé extrait le 26 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Meyer, D. (2002). Study of a new formal mentoring program and its impact on mentors and mentees in Manville, New Jersey. *Dissertation Abstracts International*, 42 (01). (UMI No. 1415631). Résumé extrait le 28 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation : Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Millet, M. J. (2005). An examination of factors related to the retention of new teachers in the Metropolitan Nashville Tennessee School System. *Dissertation Abstracts International*, 66 (03). (UMI No. 3167781). Résumé extrait le 19 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *L'excellence du personnel enseignant – réaliser le plein potentiel des élèves grâce au perfectionnement professionnel continu.*, Extrait le 28 juin 2010 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/partnership/potentielf.html?view=print>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *L'excellence pour tous et toutes. Créer des partenaires en éducation.* Extrait le 25 juin 2010 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/05.12/leadingEducationf.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Appuyer l'excellence dans l'enseignement : Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.* Extrait le 22 mai 2007 de . <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/induction.html>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Une loi adoptée pour améliorer le rendement des élèves*. Extrait le 22 mai 2007 de [www.ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2006/06/01/c2732.html?lmatch=&lang=f.html](http://www.ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2006/06/01/c2732.html?lmatch=&lang=f.html)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Cyber-profs – Enseignement du français : Défis de l'enseignement du français en milieu minoritaire*. Extrait le 16 août 2008 de [http://www.cyber-profs.org/clips\\_details.php?vid=15&t=lg](http://www.cyber-profs.org/clips_details.php?vid=15&t=lg)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Document de consultation Entente Canada-Ontario 2009-2010 à 2012-2013*. Extrait le 5 avril 2011 de <http://cal2.edu.gov.on.ca/august2009/consultationCdaON.pdf>
- Mohapatra, J. (2005). Selected school characteristics and their relationship to high school retention. *Dissertation Abstracts International*, 66 (10). (UMI No. 3193494). Résumé extrait le 21 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Moir, E., Barlin D., Gless, J., & Miles, J. (2009). *New teacher mentoring*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.
- Monsour, F. (2003). Mentoring to develop and retain new teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 39(3), 143-135.
- Montgomery, C., & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Revue canadienne de l'éducation*, 28 (3), 458-486.
- Moore, M. J. (2005). The transtheoretical model of the stages of change and the phase of transformative learning – comparing two theories of transformational change. *Journal of Transformative Education*, 3 (4), 394-445.

- Morazzano, L. L. (2001). The effects of mentor programs on novice teacher attrition rates in Texas public schools. *Dissertation Abstracts International*, 62 (03). (UMI No. 3010042). Résumé extrait le 6 novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Moussiaux, S. (2001). Survey of teacher induction programs regarding the value and effects of specific elements and activities. *Dissertation Abstracts International*, 62 (12). (UMI No. 3037121). Résumé extrait le 6 novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Mukamurera, J. (1998). *L'insertion professionnelle des jeunes enseignants au Québec*, Thèse de doctorat de l'Université Laval, Québec.
- Neuman, T. P. (1996). Critically reflective learning in a leadership development context. Unpublished doctoral dissertation, University of Madison, Wisconsin, Massachusetts.
- O'Brien, C. B. (2003). Principals' perceptions of organizational changes needed to retain urban teachers. *Dissertation Abstracts International*, 64 (01). (UMI No. 3079165). Résumé extrait le 27 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Orcholoski, C. A. (2004). Factors that contribute to teacher retention in a K-8 school district: A study of success. *Masters Abstracts International*, 43 (02). (UMI No. 1423220). Résumé extrait le 26 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2000). *Maintenir, assurer et démontrer la compétence de la profession enseignante*. Toronto, ON : Ontario College of Teachers.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. Toronto, ON : Ontario College of Teachers.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Extrait le 4 mai 2007 de [www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html](http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html)

Palmeri, M. M. (2006). Teachers facing themselves: An action research investigation of community college faculty members' use of instructional reflection as a means of instructional improvement. *Dissertation Abstracts International*, 67 (02). (UMI No. 3206630). Résumé extrait le 1<sup>er</sup> novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Papin, L. M. (2005). Teacher retention and satisfaction among inner-city educators. *Dissertation Abstracts International*, 66 (11). (UMI No. 3194952). Résumé extrait le 22 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Peltier-Glaze, B. M. (2005). *Teachers' perceptions of the role of the principal regarding teacher retention in an urban school district*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas.

Perry, A. J. (2005). Recruitment and retention initiatives for African American and Hispanic teachers in selected school districts in Texas. *Dissertation Abstracts International*, 66 (04). (UMI No. 3172066). Résumé extrait le 20 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 55-80.

- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ponder, J. M. (2006). From quicksand to solid ground: Building support for beginning teachers through mentoring. *Dissertation Abstracts International*, 67 (01). (UMI No. 3214311). Résumé extrait le 1<sup>er</sup> novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., & Gervais, C. (2008). La réussite de l'insertion professionnelle des enseignants : une responsabilité individuelle et collective. 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. 267-276). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Postlethwaite, T. N. (1993). Torsten Husen. *Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23 (3-4), 697-707.
- Powell, L. A. (2004). The principal's role in first-year retention. *Dissertation Abstracts International*, 65 (05). (UMI No. 3135401)
- Ransdell, L. B., Grosshans, O., & Trunnel, E. (2004). Teaching at the secondary level. Wisdom from veteran health educators. *Journal of School Health*, 74 (6), 207-212.
- Richards, J. S. (2003). Principal behaviors that encourage teachers to stay in the profession: Perceptions of K-8 teachers in their second to fourth year of teaching. *Dissertation Abstracts International*, 63 (12). (UMI No. 3074049). Résumé extrait le 13 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- Scandura, T. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24 (3), 449-467.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Schroeder, M. (2002). A phenomenological study: Mid-career changer transitions through levels of expertise. *Dissertation Abstracts International*, 64 (03). (UMI No. 3084151). Résumé extrait le 3 août 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Scott, J. L. (2004). Essential elements of a structured mentor program for novice teachers as perceived by classroom teachers. *Dissertation Abstracts International*, 66 (10). (UMI No. 3193813). Résumé extrait le 26 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Scott, N. H. (1997). *Beginning teacher induction program in New Brunswick*. Report. New Brunswick Department of Education. Fredericton, New Brunswick, Canada.
- Sharpe, A. E. (2006). The role of reflection in teachers' professional development : An ethnographic case study of an ESL methods course. *Dissertation Abstracts International*, 67 (06). (UMI No. 3222899). Résumé extrait le 1<sup>er</sup> novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools: Evidence from SASS91. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.

Shipes, J. F. (2002). They did not teach: Veterans' experiences in a mid-career transition program at an urban university. *Dissertation Abstracts International*, 63 (10). (UMI No. 3068665). Résumé extrait le 3 août 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Sifuentes, J. D. (2005). Administrative strategies to improve high school teacher retention. *Dissertation Abstracts International*, 66 (09). (UMI No. 3189845). Résumé extrait le 19 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Slepkov, H. (2006). Teacher professional growth in an authentic environment. *Dissertation Abstracts International*, 67 (09). (UMI No. NR18017). Résumé extrait le 1<sup>er</sup> novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Smith, D. L. (2003). Teachers' perspectives on attrition in the inner city: Their voices, their stories. *Dissertation Abstracts International*, 64 (03). (UMI No. 3083487). Résumé extrait le 13 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

Sokol, A. V., & Cranton, P. (1998). Transformation, not training. *Adult Learning*, 9 (3), 14-16.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Startcast Solutions Inc. (2003). *Les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario ont besoin d'enseignants*. Extrait le 22 mai 2007 de [www.oct.ca/fr/default\\_f.asp](http://www.oct.ca/fr/default_f.asp)

- Statistique Canada (2006). *La mosaïque culturelle du Canada, Recensement de 2006 : Portrait national*. Extrait le 8 septembre 2011 de <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/p2-fra.cfm>
- Steffy, B. E., & Wolfe, M. P. (1997). *The life cycle of the career teacher: Maintaining excellence for a lifetime*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Stevens, D. E. (2006). Of bricks and butterflies: Four teachers' quest for professional growth. *Dissertation Abstracts International*, 67 (06). (UMI No. NR15780). Résumé extrait le 1<sup>er</sup> novembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Stiggins, R., Arter, J. A., Chappuis J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Strong, M. (2009). *Effective Teacher Induction and Mentoring*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stuart, V. B. (2000). *Reasons for selecting a teaching career and remaining in the profession: A conversation with 10 African Roanoke City teachers*. D. Ed. dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Terrill, H. (2005). Teacher attrition : Why are they leaving? *Dissertation Abstracts International*, 66 (09). (UMI No. 3190500). Résumé extrait le 21 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Thompson, L. A. (2008). *A geography of the imaginary: Mapping francophone identities and curriculum perspectives in the postcolonial present*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Alberta, Canada.

- Turner, D. C. (2004). Teacher attrition in North Carolina schools. *Dissertation Abstracts International*, 64 (12). (UMI No. 3117427). Résumé extrait le 13 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Van der Maren (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris : De Boeck Université.
- Vaughan, A. L. (2005). An interaction of teacher and school variables: Assessing influences on secondary teacher motivation, retention, school participation, and professional development. *Dissertation Abstracts International*, 66 (08). (UMI No. 3184814). Résumé extrait le 26 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Vierra, D. J. (2001). Factors relating to teacher turnover in the Antelope Valley Union High School District. *Dissertation Abstracts International*, 62 (05). (UMI No. 3015967). Résumé extrait le 28 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Vierstraete, S. (2005). Mentorship: Toward success in teacher induction and retention. *Catholic Education*, 8(3), 381-392.
- Wallace, M. (2009). Making sense of the links: Professional development teacher practices and student achievement. *Teachers College Records*, 11 (2), 573-596.
- Wang, J., Odell, S. J., & Clift, R. T. (2010). *Past, present, and future research on teacher induction*. New York, NY : Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Waters, L. L. (2009). An evaluation of novice teachers' perceptions of the mentoring experience in Knox County Schools. *Dissertation Abstracts International*, 70 (06). (UMI No. 3361657). Résumé extrait le 15 juillet 2010 de la base de données de Dissertation Abstracts International.

- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers: Three strategies for collaboration and support. *The Clearing House*, 79(2), 83-87.
- Weidhofer, A. R. (2005). Mentoring teachers for retention. *Dissertation Abstracts International*, 66 (06). (UMI No. 3180407). Résumé extrait le 20 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Wiegand, C. D. (2003). Factors leading to retention of K-12 public school teachers: Why do they stay? *Dissertation Abstracts International*, 64 (11). (UMI No. 3112553). Résumé extrait le 27 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Williams, J. S. (2001). Creativity, connectedness, and the spirit of teaching: Factors that contribute to renewal and longevity of exemplary teachers. *Dissertation Abstracts International*, 62 (02). (UMI No. 3004680). Résumé extrait le 28 septembre 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Wilson, B. (2009). Career decisions: The impact of mentoring on new teachers. *Dissertation Abstracts International*, 70 (01). (UMI No. 3344378). Résumé extrait le 15 juillet 2010 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Wilson, D. (2005). *Oui à l'insertion professionnelle*. Extrait le 12 août 2008 de [http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/septembre\\_2005/registrar.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/septembre_2005/registrar.asp)

- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge. An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad, & P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, (24), 173-210. Washington, D. C.: American Education Ressource Association.
- Woods, A., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 77 (3), 118-121.
- Wrightsmann, L. S. (1981). *Research methodologies for assessing mentoring*. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Wutke, M. A. (2004). Missouri new-teacher attrition: Why are they leaving the profession? *Dissertation Abstracts International*, 66 (02). (UMI No. 3164553).  
Résumé extrait le 13 juillet 2006 de la base de données de Dissertation Abstracts International.
- Yanchar, S. C., & Williams, D. D. (2006). Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism : Five proposed guidelines for method use. *Educational Researcher*, 35 (9), 3-12.
- Yang, B. (2004). Can adult learning theory provide a foundation for human resource development? *Advances in Developing Human Ressources*, 6 (2), 129-145.
- Ziegahn, L. (2008). Talk about culture online. *The Potential for Transformation Distance Education*, 22, 114-150.

## Annexe A

XXXXX  
XXXXX  
XXXXX  
XXXXX  
XXXXX

Le 5 janvier 2009

Cher XXXXX,

Doctorante de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, je viens, par la présente, demander la permission de mener une recherche dans les écoles de XXXXX sous la gouverne de votre conseil scolaire. Je mène une enquête sur l'expérience de mentorat des enseignants débutants dans un contexte scolaire minoritaire francophone dans l'espoir de contribuer à leur rétention. Supervisée par la professeure Renée Forgette-Giroux de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, cette étude compte parmi les exigences du grade postulé de Ph. D. en éducation.

Cette lettre invite votre conseil à participer dans une étude portant sur les perceptions de l'expérience du mentorat des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire. Votre conseil a été choisi principalement en raison de ses initiatives avant-gardistes dans le dossier du mentorat. Cette étude comporte deux phases. Lors de la première phase de l'étude, nous invitons les enseignants débutants qui possèdent entre une (1) et cinq (5) années d'expérience à compléter un questionnaire d'une durée d'environ 30 minutes sur leur expérience du mentorat. Au courant de cette même phase, la chercheuse procédera à une analyse de contenu (p. ex., documents pédagogiques traitant du programme de mentorat à votre conseil déjà fournis par le surintendant de l'éducation qui gérait ce dossier à l'époque et d'autres documents pertinents que votre équipe aurait produits depuis ce temps, avec votre permission). Lors de la deuxième phase de l'étude, quelques enseignants ayant répondu au questionnaire seront interviewés afin de poursuivre des analyses plus approfondies. Vous trouverez ci-joint un exemplaire du questionnaire initial, à titre de renseignement.

Cette étude tente de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Comment l'enseignant débutant vit-il l'expérience du mentorat dans son école?
2. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant des facteurs qui le poussent à l'attrition?
3. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant des facteurs qui l'incitent à rester dans la profession?
4. Quelle place occupe le constructivisme dans une relation de mentorat?
5. Quelle place occupe la pratique réflexive dans une relation de mentorat?
6. Quelle place occupe l'autoefficacité dans une relation de mentorat?
7. Quelle est la perception de l'enseignant débutant sur ce qui constitue un bon mentor?

La participation des enseignants lors de cette étude est sur une base volontaire. Les enseignants recevront un feuillet de renseignements qui les informera sur leurs droits et la protection de leur identité. Les réponses fournies par les enseignants alimenteront la rétention des enseignants débutants et procurera des données de grande valeur pour la recherche sur le mentorat des enseignants débutants. Pour ces raisons, il nous apparaît crucial que tous les enseignants débutants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année aient l'occasion de participer à cette étude.

Nous aimerions obtenir votre permission de communiquer avec les directions d'école de votre conseil pour les inviter à déposer le feuillet de renseignements et le questionnaire à l'intention des enseignants débutants qui possèdent entre une (1) et cinq (5) années d'expérience dans les pigeoniers respectifs des enseignants débutants dans leur école. À cette fin, vous trouverez ci-joint un exemplaire de la lettre que nous avons l'intention d'adresser à ces directions d'école.

Il va sans dire que les données recueillies resteront tout à fait confidentielles et anonymes. Les résultats seront partagés avec le conseil scolaire, mais les noms des participants et ceux des écoles participantes ne seront pas dévoilés au conseil, ni dans les rapports ou les publications de recherche. Comme chercheuse, je m'engage à respecter toutes les règles d'éthique mises en place par votre conseil dans de tels cas, de même que les règles d'éthique mises en place par l'Université d'Ottawa.

Nous souhaitons ardemment une réponse favorable à notre demande et ce, dès qu'il vous conviendra de répondre. Veuillez compléter et retourner le formulaire de consentement dans l'enveloppe préaffranchie. Si vous souhaitez des renseignements supplémentaires à propos de cette recherche ou des résultats de l'étude, veuillez communiquer par courriel avec la chercheuse ou sa superviseure dont vous retrouverez les adresses respectives ici-bas. De plus, nous sommes intéressées à tout commentaire ou suggestion que vous pourriez avoir en ce qui concerne votre participation. Un grand merci de votre appui.

Vous trouverez ci-inclus un formulaire de consentement à compléter et à retourner à la chercheuse dans l'enveloppe préadressée.

Veillez agréer, cher XXXXX, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Manon Madeleine Gauthier

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

Renée Forgette-Giroux, Ph. D.

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

### **Formulaire d’approbation de recherche**

La chercheuse Manon Madeleine Gauthier et sa superviseure Renée Forgette-Giroux de l’Université d’Ottawa ont la permission de mener la recherche suivante :

#### **Le mentorat : Les perceptions de l’expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire**

La chercheuse a la permission de communiquer avec les directions des écoles élémentaires et secondaires du XXXXX.

La direction d’école recevra une lettre de renseignements expliquant la recherche et lui demandant de distribuer un feuillet de renseignements et un questionnaire dans le pigeonier des enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année qui possèdent entre une (1) et cinq (5) années d’expérience. Dans la première phase de l’étude, les enseignants complèteront un bref questionnaire d’environ 30 minutes portant sur leur expérience de mentorat. Dans la deuxième phase, un petit nombre d’enseignants volontaires seront interviewés.

Le Conseil scolaire XXXXX et les participants qui le désirent recevront un exemplaire des résultats.

Signature : \_\_\_\_\_  
(Direction de l’éducation)

Date : \_\_\_\_\_

Un grand merci de permettre la participation à l’étude.

**Veillez retourner ce formulaire d’approbation de recherche à la chercheuse dans l’enveloppe préadressée ci-joint.**

**Manon Madeleine Gauthier**  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXXXX

## Annexe B

[Date]

[Nom de la personne à la direction d'école]

[Adresse]

Cher directeur d'école,  
Chère directrice d'école,

Cette lettre invite votre école à participer à une étude portant sur le mentorat des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire. Notre équipe se compose de la doctorante Manon Madeleine Gauthier et de sa superviseure Renée Forgette-Giroux. Votre conseil a été choisi principalement en raison de ses initiatives avant-gardistes dans le dossier du mentorat. Votre conseil a approuvé cette recherche et nous espérons que vous appuierez cette étude importante qui compte parmi les exigences du grade postulé de Ph. D. en éducation.

Cette étude comporte deux phases. Lors de la première phase de l'étude, nous invitons les enseignants débutants qui possèdent entre une (1) et cinq (5) années d'expérience à compléter un questionnaire d'une durée d'environ 30 minutes sur leur expérience du mentorat. Lors de la deuxième phase de l'étude, quelques enseignants volontaires ayant répondu au questionnaire et ayant manifesté leur intérêt à participer à une entrevue seront interviewés afin de poursuivre des analyses plus approfondies.

Cette étude tente de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Comment l'enseignant débutant vit-il l'expérience du mentorat dans son école?
2. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant des facteurs qui le poussent à l'attrition?
3. Quelles sont les perceptions de l'enseignant débutant des facteurs qui l'incitent à rester dans la profession?
4. Quelle place occupe le constructivisme dans une relation de mentorat?
5. Quelle place occupe la pratique réflexive dans une relation de mentorat?
6. Quelle place occupe l'autoefficacité dans une relation de mentorat?
7. Quelle est la perception de l'enseignant débutant sur ce qui constitue un bon mentor?

Si vous acceptez de participer, la participation des enseignants lors de cette étude est sur une base volontaire. Les questionnaires de cet envoi sont à déposer dans les pigeonniers respectifs des enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année qui possèdent entre une (1) et cinq (5) années d'expérience ainsi que les feuillets de renseignements sur leurs droits et la

protection de leur identité. Il va sans dire que les données recueillies resteront tout à fait confidentielles et anonymes. Les résultats seront partagés avec le conseil scolaire, mais les noms des participants et ceux des écoles participantes ne seront pas dévoilés au conseil, ni dans les rapports ou les publications de recherche. Comme chercheuse, je m'engage à respecter toutes les règles d'éthique mises en place par votre conseil dans de tels cas, de même que les règles d'éthique mises en place par l'Université d'Ottawa.

Les réponses fournies par les enseignants alimenteront la rétention des enseignants débutants et procureront des données de grande valeur pour la recherche sur le mentorat des enseignants débutants. Pour ces raisons, il nous apparaît crucial que tous les enseignants débutants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année aient l'occasion de participer à cette étude.

Si vous souhaitez des renseignements supplémentaires à propos de cette recherche ou des résultats de l'étude, veuillez communiquer par courriel avec la chercheuse ou sa superviseure dont vous trouverez les adresses respectives ici-bas. De plus, nous sommes intéressées à tout commentaire ou à toute suggestion en ce qui concerne votre participation. Un exemplaire des résultats de la recherche sera envoyé au conseil et aux participants qui le désirent.

Un grand merci de votre appui.

Veuillez agréer, madame ou monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Manon Madeleine Gauthier, doctorante Renée Forgette-Giroux, Ph. D.

XXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

## Annexe C

**QUESTIONNAIRE****Le mentorat : L'expérience des enseignants débutants  
dans un contexte scolaire francophone minoritaire****Directives**

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Vous collaborez à une recherche importante qui porte sur le mentorat et l'expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire. Cette étude est une des exigences du grade postulé de Ph. D. en éducation.

Le questionnaire comporte sept sections : la première traite de l'attrition et du stress des enseignants débutants; la deuxième, de leur rétention et de leur satisfaction; la troisième, de l'apprentissage authentique, mutuel et efficace dans une relation de mentorat; la quatrième, du temps de recul pour effectuer des ajustements dans son enseignement; la cinquième, de la confiance en son travail; la sixième, des pistes d'amélioration pour informer les administrateurs scolaires; et dernièrement, des données démographiques sur les répondants.

Une fois complété, veuillez retourner le questionnaire dans l'enveloppe préaffranchie à la chercheuse. Vos réponses ne seront pas associées au code numérique qui apparaît à la dernière page. Celui-ci ne servira qu'à identifier l'école des participants. Nous vous prions donc de ne pas inclure de renseignements quant à votre identité sur le questionnaire à moins de vouloir partager vos idées lors d'une entrevue. Dans cette éventualité, veuillez fournir les renseignements nécessaires dans l'encadré prévu à cet effet sur la page couleur à la fin du questionnaire.

## SECTION I : Attrition et stress

*Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?*

D'accord	± d'accord	± désaccord	Désaccord	
			d'accord	
1. En général, vous êtes stressé(e) en tant qu'enseignant(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous êtes stressé(e) selon les facteurs suivants :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- appui de la direction d'école en regard de la discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- surcharge de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tâches supplémentaires assignées (p. ex., gardes, parascolaire, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- confiance en votre travail de la part de la direction d'école, des collègues, des parents, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- reconnaissance pour un bon enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- encouragement de la part de la direction d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- leadership de la part de la direction d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- manque d'observation en salle de classe de la part de la direction d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- trop d'observation en salle de classe de la part de la direction d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- critique constructive à la suite d'une observation en salle de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sentiment d'intimidation de la part de la direction d'école ou des Collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- échéanciers à rencontrer pour la direction d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- climat au salon du personnel ou au sein de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- pression de la part de la direction d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- perfectionnement professionnel utile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- grille salariale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - préparation à l'École des sciences de l'éducation                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - élèves bruyants   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - élèves à comportement difficile   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - nombre d'élèves   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - attitude des élèves envers le travail   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - cohésion de la part des collègues dans la mise en vigueur du code de vie de l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - attitudes et comportements des collègues  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - soutien des collègues   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - coopération des collègues   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - uniformité dans la vision de l'école  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - respect des différences entre collègues et avec la direction d'école                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - matières à enseigner  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - ressources pédagogiques   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - gestion de classe   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - temps pour appuyer les élèves   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - temps de planification  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - temps pour échanger sur la pédagogie  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - pression des parents  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - possibilités d'avancement   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## SECTION II : Rétention et satisfaction

*Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?*

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  |                          | D'accord                 | ±                        | ±                        |
| <b>Désaccord</b>   |                          |                          |                          |                          |
| <b>désaccord</b>   |                          |                          | d'accord                 |                          |
| 3. En général, vous êtes satisfait(e) en tant qu'enseignant(e).    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vous participez à un programme de mentorat formel (obligatoire) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

dans votre école.

5. Vous participez à un programme de mentorat informel (non obligatoire)     dans votre école.
6. Vous avez participé à un programme de mentorat formel (obligatoire)     dans le passé.
7. Vous avez participé à un programme de mentorat informel (non obligatoire) dans le passé.
8. Vous êtes satisfait(e) avec votre programme de mentorat actuel.
9. Vous ne participez à aucun programme de mentorat dans votre école.

### SECTION III : Apprentissage authentique, mutuel et efficace dans une relation de mentorat

*Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?*

- | Désaccord   | D'accord                 | ±                        | ±   |
|---|--------------------------|--------------------------|---|
| désaccord   | d'accord                 |                          |   |
| 10. En général, vous vous entendiez bien avec votre mentor(e).          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) vous a motivé(e) intellectuellement.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>  |                          |                          |   |
| - Votre mentor(e) valorisait vos opinions.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) offrait des solutions à vos défis.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) vous appuyait dans des situations reliées au travail. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) était une source d'appui.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) était à votre écoute.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) prenait le temps pour échanger avec vous.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) vous offrait des conseils.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) considérait les problèmes comme des défis.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| - Votre mentor(e) vous appuyait en toute confidentialité.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- Votre mentor(e) avait reçu une formation en mentorat avant d'être jumelé avec vous.
- Votre mentor(e) considérait vos idées et vos opinions.
- Votre mentor(e) encourageait le perfectionnement professionnel.
- Votre mentor(e) vous aidait à voir certaines situations selon différentes perspectives.
- Votre mentor(e) vous fournissait des pistes au niveau des personnes-ressources et des références professionnelles.
- Votre mentor(e) était un bon modèle d'enseignant(e).
- Votre mentor(e) accordait de l'importance au perfectionnement professionnel.
- Votre mentor(e) encourageait le travail de collaboration avec d'autres collègues envers un but commun.
- Votre mentor(e) vous a aidé(e) à établir des buts.
- Votre mentor(e) prenait le temps pour planifier vos rencontres.
- Votre mentor(e) vous a montré(e) l'importance du mentorat.
- Votre mentor(e) a contribué au fait que vous avez choisi de demeurer dans l'enseignement.
- Votre mentor(e) a créé de l'anxiété en vous.
- Votre mentor(e) était contrôlant.
- Vous avez acquis une expérience utile dans le cadre du programme de mentorat.
- Vous avez un meilleur accès aux ressources pédagogiques disponibles grâce à votre expérience de mentorat.
- Vous utilisez maintenant de nouvelles stratégies pratiques en classe grâce à votre expérience de mentorat.
- Vous avez suffisamment de temps à travailler votre relation de mentorat.

#### **SECTION IV : Temps de recul pour effectuer des ajustements dans son enseignement**

*Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?*

<b>Désaccord</b>	<b>D'accord</b>	<b>±</b>	<b>±</b>	
<b>désaccord</b>	<b>d'accord</b>			
11. Vous êtes à l'aise d'avoir choisi une carrière dans l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Vous croyez que vous êtes respecté(e) et apprécié(e) comme enseignant(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Votre choix d'enseigner en est un à long terme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Si c'était à recommencer, vous choisiriez l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vous retirez beaucoup de satisfaction dans l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Le programme de formation à l'enseignement que vous avez suivi vous a bien préparé(e) pour l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Vous avez maintenant un sentiment plus profond d'être soutenu, grâce à votre expérience de mentorat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Vous vous sentez davantage en mesure de gérer une salle de classe, grâce à votre expérience de mentorat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Vous avez constaté des changements dans la façon dont vos élèves travaillent avec vous, grâce à votre expérience de mentorat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vous prenez un recul et vous réfléchissez à vos pratiques en enseignement, grâce à votre expérience de mentorat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **SECTION V : Confiance en son travail**

*Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?*

<b>Désaccord</b>	<b>D'accord</b>	<b>±</b>	<b>±</b>	
<b>désaccord</b>	<b>d'accord</b>			
21. Vous savez comment influencer le comportement des élèves dans votre salle de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Vous savez comment formuler des questions pertinentes pour vos élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 23. Vous avez confiance en votre capacité de gérer votre salle de classe.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Vous savez comment utiliser une variété de stratégies d'évaluation.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Vous savez comment fournir une explication ou un exemple différent pour l'élève qui éprouve de la difficulté.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Vous savez comment motiver l'élève qui manifeste peu d'intérêt dans le travail scolaire.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Vous savez comment réduire le dérangement d'un élève en salle de classe.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Vous savez comment faire en sorte que l'élève valorise l'apprentissage.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Vous savez comment faire pour que vos élèves suivent les règlements de votre salle de classe.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Vous savez comment amener vos élèves à avoir la confiance nécessaire pour réussir dans votre classe.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Quand un élève éprouve de la difficulté avec un travail, vous êtes généralement capable de vous adapter à ses besoins. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Vous savez comment traiter plusieurs difficultés d'apprentissage.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### **SECTION VI : Pistes pour les administrateurs scolaires**

*Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?*

- |   | <b>D'accord</b>          | <b>±</b>                 | <b>±</b>                 |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Désaccord</b>  |                          |                          |                          |                          |
| <b>désaccord</b>  |                          | <b>d'accord</b>          |                          |                          |
| 33. Votre conseil scolaire exige un programme de mentorat formel (obligatoire) dans ses écoles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Votre conseil scolaire accorde du temps à l'horaire pour les rencontres de mentorat.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Votre mentor(e) vous a été assigné(e).  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Vous avez eu l'occasion d'observer des collègues à l'œuvre.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37. Vous avez été observé(e) par quelqu'un d'autre que votre direction d'école (p. ex., un(e) collègue) dans un environnement informel.
38. On vous a remis les programmes-cadres pour les matières que vous deviez enseigner.
39. On vous a remis les ressources pédagogiques nécessaires pour enseigner toutes vos matières.
40. À votre école, les enseignants débutants ont eu l'occasion de participer à une ou des réunions qui les concernaient particulièrement.
41. À votre école, le temps accordé pour les échanges avec votre mentor(e) était suffisant.
42. À votre école, vous disposiez du temps pour échanger avec vos collègues.
43. Le programme de mentorat s'étend au cours de l'année scolaire à votre école.
44. Le programme de mentorat s'étend sur plus d'un an à votre école.

## SECTION VII : Renseignements généraux

45. Âge :
- 21 – 30 ans
  - 31 – 40 ans
  - 41 – 50 ans
  - 51 – 60 ans
  - 61 ans ou plus
46. Sexe :
- Femme
  - Homme
47. Vous enseignez actuellement à quel palier?
- Élémentaire
  - Secondaire
48. Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant(e) à l'élémentaire :
- 1 an
  - 2 ans

- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans

49. Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant(e) au secondaire :

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans

50. Depuis combien d'années enseignez-vous?

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans

51. Quel type de scolarité détenez-vous?

- B. A.
- B. A. B.Ed.
- M. A.
- M. A. Ed.
- Ph. D.

52. Quelle qualification de base détenez-vous?

- Cycle primaire
  - Cycle moyen
  - Cycle intermédiaire
  - Cycle supérieur
  - Spécialiste
  - Autre (précisez)
- 

*Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?*

	D'accord	±	±	D'accord
	d'accord			
<b>Désaccord</b>				
<b>désaccord</b>				
53. Vous enseignez dans une école de votre choix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. L'enseignement est votre première carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Merci d'avoir rempli ce questionnaire. Nous apprécions votre collaboration.**

## **Le mentorat : L'expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire**

***Remplir l'encadré SEULEMENT si vous souhaitez que l'on  
communique avec vous pour participer à une entrevue.***

Nom : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Veillez retourner le tout dans l'enveloppe préaffranchie à :

Manon Madeleine Gauthier

XXXXXXX

XXXXXXX

XXXXXXX

XXXXXXX

## Annexe D

### Formulaire de consentement pour l'entrevue

**Titre du projet :** *Le mentorat : L'expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire*

**Chercheuse :** Manon Madeleine Gauthier, doctorante, XXXXX, XXXXXX; XXXXX; XXXXXX

**Superviseure :** Renée Forgette-Giroux, Ph. D., XXXXX, XXXXX, XXXXX, XXXXX; XXXXX

### Formulaire de consentement

Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut menée par Manon Madeleine Gauthier. Cette étude compte parmi les exigences pour l'obtention du doctorat en éducation et a été approuvée par votre conseil scolaire.

Le but de l'étude est de mieux comprendre l'expérience du mentorat des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire et dans l'espoir de contribuer à leur rétention.

**Participation :** Ma participation consistera essentiellement à répondre à une entrevue enregistrée d'environ deux (2) heures pendant laquelle on me posera des questions quant à mon expérience de mentorat. L'entrevue aura lieu à mon école ou à une école de mon conseil à une heure qui me convient.

**Risques :** Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique que je fournisse des renseignements personnels sur mon expérience de mentorat, il est possible qu'elle crée un léger inconfort à l'occasion. J'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout sera fait en vue de minimiser ces risques en me permettant par exemple de prendre mon temps pour réfléchir ou encore, en consultant le site Web suivant sur les services en counseling en carrière : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Counseling\\_de\\_carri%C3%A8re](http://fr.wikipedia.org/wiki/Counseling_de_carri%C3%A8re)

**Bienfaits :** Ma participation à cette recherche m'offre l'occasion de réfléchir à mon expérience de mentorat et de la partager, ce qui contribuera à l'avancement des savoirs sur le mentorat. De plus, j'aurai l'avantage de pouvoir consulter les résultats de la recherche qui seront envoyés à mon conseil scolaire.

**Confidentialité et anonymat :** J'ai l'assurance de la chercheuse que les renseignements que je partagerai avec elle resteront strictement confidentiels. Mon nom ne paraîtra dans aucune des étapes de l'étude. Les résultats seront présentés dans leur ensemble et des

pseudonymes seront utilisés pour les citations des participants. Les résultats seront partagés avec le conseil scolaire, mais les noms des participants et ceux des écoles participantes ne seront pas dévoilés au conseil, ni dans les rapports ou les publications de recherche.

**Conservation des données :** Bien qu'il soit impossible de détruire les données des participants après qu'ils les auront soumises puisque le tout est complété anonymement, les données recueillies (p. ex., enregistrements d'entrevue, transcriptions, notes, etc.) seront conservées de façon sécuritaire à l'Université d'Ottawa dans le bureau sous clé de la superviseure de la recherche dans un bureau sous clé chez la chercheuse pour une durée de cinq (5) ans suivant l'étude, après quoi elles seront détruites.

**Participation volontaire :** Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à toute question sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données incomplètes jusqu'à ce moment ne seront pas prises en compte dans la recherche.

-----  
**Acceptation :** Je soussigné (e), \_\_\_\_\_, accepte de participer à l'entrevue de cette recherche menée par Manon Madeleine Gauthier de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et supervisée par Renée Forgette-Giroux. J'accepte que mon entrevue soit enregistrée.

Oui  Non

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse au numéro XXXXXXXXX et à l'adresse courriel XXXXXXXXXXXXX.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, XXXXX, XXXXX, XXXXX, XXXXX ou XXXXX.

Il y a deux (2) exemplaires du formulaire de consentement, dont un que je peux garder.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## Annexe E

### Questions d'entrevue

**Titre du projet :** *Le mentorat : L'expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire*

**Si vous le voulez bien maintenant, débutons l'entrevue avec des questions ouvertes.**

- A. *Question sur le choix de l'enseignement comme profession*
- 1a) Pourquoi avez-vous choisi l'enseignement?
  - b) Si vous enseignez depuis plus d'un an, les raisons qui ont motivé votre choix de l'enseignement sont-elles les mêmes aujourd'hui?
- B. *Question sur le mentorat*
- 1a) Parlez-moi de votre expérience du mentorat dans votre école.
  - 1b) Avez-vous vécu une expérience de mentorat informel? Si oui, parlez-m'en.

**Si vous le voulez bien maintenant, continuons l'entrevue avec des questions un peu plus structurées.**

- A. *Question sur la profession de l'enseignement*
1. Parlez-moi de votre profession.
- B. *Questions sur le programme de mentorat*
1. Selon votre expérience, quels sont les avantages d'un programme de mentorat? Quelles en sont les faiblesses?
  2. Selon vous, quelles sont les meilleures stratégies adoptées par le mentor pour soutenir l'enseignant débutant?
  3. Quelles stratégies initiées par votre conseil scolaire ont-elles contribué à faciliter le développement de la relation enseignant débutant-mentor?
  4. Comment vous sentez-vous face à votre programme de mentorat?
  5. Donnez-moi un exemple où vous avez eu l'occasion de réfléchir à votre pratique à l'enseignement.
  6. Selon votre opinion, quelles conditions ont contribué au succès ou aux difficultés encourues en regard de votre programme de mentorat?

7. Racontez une ou des expériences de mentorat que vous avez vécue(s) au cours du dernier mois.
8. Aviez-vous participé à une session de formation sur le programme de mentorat des enseignants? Si oui, quelle valeur y avez-vous attribuée?
9. Si un chercheur était venu vous observer avec votre mentor durant une journée pédagogique, par exemple, de quoi aurait-il témoigné?
10. Comment avez-vous profité professionnellement et personnellement de votre relation enseignant débutant-mentor? Donnez un exemple concret.
11. Quelles sont vos recommandations face à l'amélioration du programme de mentorat?
12. À votre avis, quelles sont les implications pour votre conseil scolaire en résultat à ce programme de mentorat?

*C. Questions sur les joueurs clés dans un programme de mentorat*

1. Quelles qualités le mentor doit-il posséder?
2. Quel est le rôle du mentor dans la relation enseignant débutant-mentor?
3. Quelles qualités l'enseignant débutant doit-il posséder?
4. Quel est le rôle de l'enseignant débutant dans la relation enseignant débutant-mentor?
5. Qui sont les personnes qui contribuent au mentorat des enseignants dans votre école?
6. De quelles façons les mentors apportent-ils du soutien aux enseignants débutants?
7. Qu'est-ce qui a été le plus bénéfique dans votre relation avec votre mentor?
8. Y avait-il des défis à surmonter dans votre relation avec votre mentor? Si oui, quels étaient-ils et comment les avez-vous traités?

Racontez, de façon précise, comment ces personnes réussissent à vous soutenir.

*D. Questions de clôture*

1. Nommez un ou des apprentissages professionnels dont vous voudriez bénéficier cette année (p. e.x, obtenir de l'aide à travailler avec les élèves, les parents, la direction d'école, les autres enseignants, votre mentor, etc.; apprendre des stratégies pour travailler avec les parents, l'évaluation, la

technologie, la gestion de classe, la gestion du temps, les enfants en difficulté d'apprentissage, etc.).

2. Si un chercheur vous avait observés, vous et votre mentor, dans une situation de mentorat quelconque, qu'est-ce qu'il aurait constaté?
3. Nommez, en ordre décroissant, cinq (5) éléments essentiels faisant partie d'un programme de mentorat utile pour les enseignants débutants, c'est-à-dire des éléments qui vous permettraient de développer de meilleures pratiques en enseignement dans le but d'améliorer l'apprentissage de vos élèves.
4. À votre avis, quels facteurs ont contribué à la réussite ou à la faillite du programme de mentorat auquel vous avez participé?
5. La prochaine question est d'ordre général. Avez-vous tout dit, dans cette entrevue, ce qui était significatif quant à votre expérience de mentorat?
6. Avez-vous partagé, dans cette entrevue, tout ce qu'il y avait de significatif en lien avec votre intention de rester dans l'enseignement?

Un grand merci du temps et de votre participation à cette étude.

## ANNEXE G

### Feuillet de renseignements pour le questionnaire

**Titre du projet :** *Le mentorat : L'expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire*

**Chercheuse :** Manon Madeleine Gauthier, Doctorante, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
XXXXXX; XXXXXX

**Superviseure :** Renée Forgette-Giroux, Ph. D., Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
XXXXX, XXXXX

### **Le mentorat : L'expérience des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire**

**Invitation :** Vous êtes invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut par Manon Madeleine Gauthier. Cette étude compte parmi les exigences pour l'obtention du doctorat en éducation et a été approuvé par votre conseil scolaire.

**Objectif de la recherche :** L'objectif de la recherche est de mieux comprendre l'expérience du mentorat des enseignants débutants dans l'espoir de contribuer à leur rétention.

**Participation :** Le fait de remplir ce questionnaire indique votre acceptation de participer à ce projet. Votre participation à cette recherche consistera essentiellement à répondre à un questionnaire d'environ trente (30) minutes que vous complétez au lieu et au moment de votre choix.

Vous pouvez cependant vous retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si vous choisissez de vous retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites. Lorsque vous aurez complété le questionnaire, veuillez le retourner dans l'enveloppe préaffranchie ci-incluse avant le [date].

**Risques :** Votre participation à cette recherche implique que vous donniez des renseignements personnels sur votre expérience de mentorat. Il est possible que cela crée un léger inconfort à l'occasion. Si tel est le cas, vous pourrez communiquer avec la chercheuse ou vous retirer de l'étude ou encore, consulter le lien suivant pour des services en counseling en carrière :

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Counselling\\_de\\_carri%C3%A8re](http://fr.wikipedia.org/wiki/Counselling_de_carri%C3%A8re)

**Confidentialité :** Les renseignements que vous communiquerez resteront strictement confidentiels et ne seront utilisés que pour l'étude. Les résultats seront communiqués au conseil scolaire, mais les noms des participants et ceux des écoles participantes ne seront pas dévoilés au conseil scolaire ni dans les rapports ou les publications de recherche.

**Anonymat :** Votre nom ne paraîtra dans aucune des étapes de l'étude. Les résultats seront présentés dans leur ensemble afin d'assurer l'anonymat.

**Conservation des données :** Bien qu'il soit impossible de détruire les données des participants après qu'ils les auront soumises puisque le tout est complété anonymement, les données recueillies avec ce questionnaire seront conservées de façon sécuritaire à l'Université d'Ottawa dans le bureau sous clé de la superviseuse de la recherche ainsi que dans un bureau sous clé chez la chercheuse pour une durée de cinq (5) ans suivant l'étude, après quoi elles seront détruites.

**Participation volontaire :** Votre participation à la recherche est volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à toute question sans subir de conséquences négatives.

**Renseignements sur les résultats de recherche :** Votre participation à cette recherche vous offre l'occasion de réfléchir à votre expérience de mentorat et de les partager, ce qui contribuera à l'avancement des savoirs sur le mentorat des enseignants débutants. Vous aurez l'occasion de consulter les résultats de la recherche qui seront envoyés à votre conseil.

-----  
Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel ci-dessus.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, XXXXX, XXXXX, XXXXX, XXXXX ou XXXXX.

Veillez garder ce feuillet de renseignements pour vos dossiers.

Nous apprécions votre temps et votre participation.