

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

Stéphane Martineau

Annie Presseau

Liliane Portelance

UQTR

Résumé

Ce texte rend compte d'une recherche menée en collaboration avec une commission scolaire québécoise. Les données ont été recueillies auprès de mentors et mentorés bénéficiant d'un programme d'insertion professionnelle. Une première phase descriptive et compréhensive permet de décrire, d'analyser et de comprendre l'expérience et le cheminement professionnel de mentors et mentorés à l'intérieur du programme d'insertion professionnelle. Une deuxième phase évaluative permet de lister des éléments qui permettraient une amélioration du programme.

Mots-clés

Insertion professionnelle, programme de soutien, mentorat, formation

1. Introduction

Ce texte rend compte d'une étude menée par une équipe de recherche du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières en collaboration avec une commission scolaire québécoise. Les chercheurs du LADIPE visent à analyser et à comprendre le phénomène de l'insertion professionnelle sous l'angle des conditions facilitantes et des obstacles et à élaborer des stratégies d'intervention afin de favoriser la persévérance des enseignants dans leur carrière. L'étude décrit l'analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise. L'étude commence en 2006-2007, alors que le programme d'insertion professionnelle existe depuis deux ans au sein de la commission scolaire.

2. Problématique

Deux arguments plaident en faveur de l'urgence de mieux comprendre l'insertion professionnelle et de mieux intervenir auprès des enseignants débutants. D'une part, les compétences qu'exige l'acte professionnel d'enseigner (MÉQ, 2001) ne peuvent être développées pleinement qu'à l'intérieur d'un dispositif alliant trois volets, à savoir la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. La mise en place d'un soutien formel aux enseignants débutants appert nécessaire afin de leur fournir un accompagnement approprié en début de carrière. Une insertion professionnelle positive est en effet essentielle pour persévérer dans la carrière et pour assurer la réussite scolaire des élèves et la qualité de l'enseignement (COFPE, 2002). Or peu de commissions scolaires au Québec disposent et appliquent des programmes d'insertion professionnelle, que ce soit au primaire ou au secondaire. D'autre part, de nombreux pays occidentaux connaissent actuellement une véritable pénurie de personnel enseignant (Bangs, 2000 ; Gold, 1996).

Les travaux existants sur l'insertion professionnelle sont encore trop peu nombreux et ne visent pas à fournir une lecture intégrative de la problématique. Ils se limitent à en cerner des composantes isolées. De plus, des trois volets du développement professionnel, l'insertion professionnelle reste trop peu élaborée et insuffisamment mis en œuvre dans les écoles, compromettant ainsi la réussite et la persévérance dans la carrière. Le projet de recherche dont il est ici question articule des éléments essentiels à la compréhension de l'insertion professionnelle des enseignants de manière à fournir un cadre intégrateur.

3. Objectifs de recherche

L'objectif général poursuivi par cette étude est d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle en enseignement. Plus spécifiquement, l'analyse porte sur les impacts du programme quant à *l'engagement professionnel* des débutants et à la construction de leur *identité professionnelle*. De plus elle porte sur le transfert des apprentissages de la *formation initiale à la pratique* en classe et le *réinvestissement des contenus des formations* offertes dans leur enseignement. Enfin, la recherche vise à analyser les *pratiques de collaboration* à l'intérieur de dyades mentor / mentoré.

4. Cadre de référence

4.1 L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est un processus dynamique et non linéaire qui se déroule durant les premières années de travail (Mukamurera *et al.*, 2008). Elle implique la mise en place de plusieurs sous-processus : a) la construction de nouveaux savoirs et compétences nécessaires à l'agir professionnel (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Bullough, 1989 ; Nault, 1993 ; Wideen *et al.*, 1998 ; Portelance, 2004); b) le réinvestissement des apprentissages faits en formation initiale

et c) la transformation de l'identité professionnelle (Bossard, 1999 ; Gold, 1996 ; Dubar, 1996 ; Martineau et Corriveau, 2000; Martineau et Gauthier, 2000).

4.2 L'identité professionnelle

L'identité professionnelle apparaît comme l'enjeu d'une transaction entre soi et soi et entre soi et le milieu de travail (Dubar, 1996 ; Dubet, 1994). Pour les nouveaux enseignants en insertion professionnelle, la socialisation au travail comporte deux aspects majeurs : a) l'engagement personnel au plan des valeurs et b) la conformité des comportements aux attentes du milieu de pratique (Lacey, 1977).

4.3 Le développement de savoirs et de compétences

En contexte professionnel, les savoirs et les compétences se développent essentiellement à travers l'expérience concrète du travail (Martineau, 1997). Savoir enseigner consiste à *savoir (le) faire*, c'est-à-dire à utiliser des connaissances au service de l'action pédagogique et des finalités qu'elle poursuit (Tardif et Lessard, 1999). La notion de compétence apparaît ici des plus importante. Elle est vue comme une capacité, acquise en contexte par apprentissage implicite ou explicite, qui permet à un sujet de déployer des procédures d'action adaptées à la tâche. La compétence se fonde sur un ensemble de ressources personnelles ou provenant de l'environnement (Le Boterf, 2000 ; 2001 ; Minet *et al.*, 1994). Plus qu'un savoir-faire, elle est une aptitude à juger de ce qu'il faut faire (Reboul, 1995). Être compétent c'est savoir agir, pouvoir agir et vouloir agir (Le Boterf, 2000 ; Rey, 1996).

4.4 Le réinvestissement des apprentissages

Le réinvestissement des apprentissages est à la fois à la base de l'apprentissage et, en quelque sorte, sa finalité (Campionne *et al.*, 1995). Il est essentiel que l'accompagnement et le soutien dispensé aux novices leur permettent d'établir des liens entre la formation initiale et les

situations de travail (Meirieu, 1995) et qu'il les amène à développer des compétences utiles dans leur pratique. En d'autres mots, il importe que les novices puissent donner du sens aux savoirs théoriques en les intégrant dans les situations de la pratique.

4.5 Le soutien aux nouveaux enseignants par le mentorat

Parmi les programmes d'insertion professionnelle recensés (Vallerand et Martineau, 2006 ; Martineau et Mukamurera, 2012), il existe différents types de programmes où le volet mentorat apparaît comme essentiel. Le mentorat constitue une composante essentielle et efficace d'un programme d'insertion (Barnett et *al.*, 2002 ; Wong, 2002). Il peut être formel ou informel et prendre différentes formes selon les milieux et l'engagement des enseignants. Dans le cadre de cette recherche, le mentorat est envisagé comme un processus d'accompagnement correspondant, d'une part à la croyance de l'enseignant expert en la nécessité de fournir un accompagnement à l'enseignant qui débute (Desgagné, 1995) et, d'autre part, à un ensemble d'activités de soutien collectives (Martineau et Mukamurera, 2012). Les finalités poursuivies par les programmes de mentorat peuvent varier. Certains aspects ressortent néanmoins, comme le développement des compétences professionnelles (Bédard, 2000), la création de liens entre savoir théorique et pratiques en enseignement (Vonk, 1995) ou encore le dépassement du stade de survie, période transitoire par laquelle passent les enseignants qui débutent (Gervais, 1999). L'adhésion à un programme de mentorat doit se faire sur une base volontaire (Bergevin et Martineau, 2006). Certaines conditions semblent déterminantes quant à l'efficacité du mentorat comme une durée minimale de 2 ou 3 ans, l'accessibilité à une communauté d'apprentissage, la disponibilité et le support administratif (Andrews et Martin, 2003). Le soutien de la direction d'établissement vis-à-vis des nouveaux enseignants permettrait de faciliter leur insertion (Smith et Ingersoll, 2004). La majorité des programmes de mentorat sont axés sur la formation des mentors. Le rôle du

mentor demeure encore mal défini (Barnett *et al.*, 2002 ; Raymond, 2001) et assez complexe (Martineau *et al.*, 2005). Il apparaît que les conceptions initiales des mentors concernant leur rôle d'accompagnateur serviraient en grande partie à construire leur pratique d'accompagnement (Gervais, 1999). Certains aspects de leurs rôles semblent prédominer (Bergevin et Martineau, 2006) : accueillir, aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés, leur offrir du soutien pédagogique et psychologique, leur servir de modèle et leur rendre la culture institutionnelle explicite, un rôle non associé à l'évaluation.

5. Éléments de la méthodologie

Cette recherche, de type qualitative, comprend deux phases : l'une descriptive et compréhensive, l'autre évaluative. Plusieurs procédures et instruments ont été utilisés pour recueillir les données et pour répondre à l'objectif général de la recherche: observations, entrevues, questionnaires, enregistrements audio de rencontre de travail, carnet de notes et documents fournis par la commission scolaire.

En ce qui concerne la phase descriptive et compréhensive, le traitement et l'analyse des données ont été réalisés à l'aide du logiciel QRS NVIVO selon une catégorisation préétablie, tout en laissant place à l'émergence de nouvelles catégories. Une validation par triangulation des sources de données a été effectuée. L'étude de quatre cas a été utilisée pour dégager un portrait de la relation mentorale quant à l'identité professionnelle, transfert des apprentissages, pratiques de collaboration. Concernant la phase évaluative de la recherche, les questionnaires écrits ont permis de récolter de l'information sur l'implantation du programme de mentorat et des effets déclarés pour aboutir à des propositions d'ajustements.

6. Présentation des résultats

Les données recueillies sont présentées selon les phases de recherche choisies. La phase compréhensive et descriptive rend d'abord compte d'observations pour présenter le programme d'insertion professionnelle. Ensuite, des études de cas rendent compte des perceptions qu'ont des nouveaux enseignants des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement. Alors, les perceptions de tous les enseignants ayant participé au programme d'insertion professionnelle sont décrites quant aux différentes composantes du programme, constituant les thèmes du questionnaire soumis lors du bilan de la rencontre mentorale. Enfin, le programme d'insertion professionnelle sera compris par le biais de l'approche évaluative.

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

Le programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire partenaire renferme deux volets : un accompagnement par le mentorat (I) et plusieurs formations axées sur les besoins des enseignants qui débutent (II).

Volet I : mentorat

- a) **Une conférence sur le mentorat** est organisée en début de programme. Elle permet de présenter ce qu'est le mentorat et ce qui est attendu de ceux qui y participent. Dans le cadre du jumelage des mentors et des mentorés, les participants identifient les rôles et les responsabilités des mentors et mentorés.
- b) **Des rencontres et ateliers de formation** ont eu lieu. *La première* a permis de revenir sur l'engagement dans la relation mentorale, sur les rôles respectifs de chacun et sur la conception du mentorat. *La seconde rencontre* était un atelier pour les mentors sur les habiletés de communication. Par des mises en situation, les

enseignants ont été amenés à évaluer le non verbal de l'autre en situation de difficultés. *La troisième rencontre* rassemblait mentors et mentorés. Elle portait sur l'analyse des pratiques et présentait une méthode de résolution de problèmes. *La dernière rencontre* était un atelier de formation pour les mentors sur les compétences professionnelles de la commission scolaire. L'objectif est de se familiariser avec les compétences de la commission scolaire, d'y associer des gestes et de pouvoir favoriser le développement professionnel du mentoré.

c) Bilan de la rencontre mentorale à la fin de l'année scolaire

Les enseignants répondent à des questions sur la relation mentorale, les obstacles et éléments facilitant la rencontre. Ensuite, ils remplissent une feuille bilan sur les compétences professionnelles et le bilan du programme de mentorat. Enfin, en plénière, la responsable demande les améliorations qui pourraient être apportées au programme de l'an prochain. Les notes et le document de la C.S. relatent qu'il faudrait augmenter la promotion et donner l'information à tous les nouveaux enseignants. Il est recommandé de favoriser le jumelage entre enseignants du même champ, niveau, école, de disposer de plus de temps de rencontre avant le jumelage, de favoriser la continuité et d'organiser des activités sociales et une formation sur les types d'enseignant pour aider au jumelage. Il est aussi recommandé de libérer les participants pour les rencontres en dyades et d'organiser davantage de rencontres. Pour ce qui a trait aux rencontres collectives, les recommandations sont d'accorder plus de temps pour les rencontres en dyades, de séparer le primaire du secondaire, d'avoir des activités variées, de bénéficier d'une formation sur l'écoute active, d'ateliers sur les compétences

professionnelles à donner à tous et sur la résolution de problèmes, et aussi de proposer une problématique à l'avance. Il est enfin recommandé d'offrir le programme aux enseignants non légalement qualifiés et d'améliorer les conditions pour les participants.

Volet II : Formations collectives

Le programme d'insertion professionnelle propose quatre formations collectives aux nouveaux enseignants : 1) « Découvrir les actions à planifier, à organiser et à actualiser pour ainsi réduire son stress lors des rencontres de parents »; 2) « Prévenir l'apparition des difficultés de comportement des élèves par une gestion de classe efficace »; 3) « S'approprier les styles d'apprentissage des élèves » et 4) « Développer ses compétences aux diverses techniques d'intervention face à des élèves en difficulté de comportement ».

6.2 Phase descriptive et compréhensive : quatre études de cas

Dans le but de répondre à l'objectif général, la recherche s'est penchée sur l'expérience vécue de quatre dyades ayant participé au programme, et ce, sous trois angles différents : 1) l'engagement et l'identité professionnelle; 2) le réinvestissement des apprentissages et 3) la pratique collaborative.

6.2.1 Dyade 1¹

Le volet mentorat du programme d'insertion professionnelle est celui qui a eu le plus d'impact sur l'enseignement du mentoré. Le programme de mentorat a contribué de manière positive à la construction de son identité professionnelle et a participé au développement de son sentiment de compétence. La collaboration avec son mentor lui a aussi permis d'augmenter sa confiance en lui et son assurance.

La participation au programme de mentorat a permis au mentoré de contrer l'isolement et à poursuivre dans la profession. De plus, côtoyer un enseignant d'expérience l'a amené à s'ouvrir à différents types d'enseignement, ce qui a sans contredit aidé à définir sa pratique. Leur engagement professionnel dans le cadre du mentorat s'est traduit par de nombreuses actions posées de part et d'autre qui ont nécessairement eu des répercussions dans l'enseignement du mentoré. Enfin, se concentrer et réfléchir sur certains aspects de sa pratique a eu des impacts sur l'enseignement du mentoré dans différents domaines. Le mentoré évalue avoir amélioré sa pratique enseignante à la fin du programme, mais reste conscient qu'il doit continuer son cheminement.

La participation volontaire au programme d'insertion professionnelle et le désir d'aider du mentor, tout comme le besoin d'être aidé du mentoré, ont permis à la dyade d'avoir une relation mentorale où les attentes de chacun se sont rejointes et où les apports ont été ceux souhaités. Ainsi, l'évolution de la relation mentorale s'est faite sous un rapport égalitaire entre le mentor et le mentoré. Malgré l'importance accordée à l'expérience du mentor, le mentoré se distingue et ne cherche pas à imiter son mentor. Dans les faits, plusieurs modifications apportées à sa pratique viennent de lui. Il est clair que l'audace du mentoré lui a valu un développement professionnel considérable d'où une assurance est née.

6.2.2 Dyade 2

Le volet mentorat du programme d'insertion professionnelle est celui qui a eu de l'influence sur l'enseignement du mentoré. Cette influence est toutefois très limitée dans le cas présent puisque la relation mentorale a cessé entre décembre et janvier. L'interaction avec le mentor a toutefois permis au mentoré de réfléchir sur lui-même en tant qu'enseignant, de récolter

et d'échanger de l'information en plus de trouver une oreille attentive. Le mentoré évalue qu'il est en développement et qu'il est le principal acteur de la poursuite de celui-ci.

Le mentorat a permis au mentoré de trouver des réponses à certaines questions ou encore d'échanger sur certains thèmes. Les actions entreprises pour surmonter ses difficultés ne proviennent pas nécessairement des conseils prodigués par son mentor, mais de collègues l'entourant. En bref, le mentoré a réfléchi à certains aspects de sa pratique : niveau de tolérance en gestion de classe, enseignement et évaluation différenciés et contact avec les parents.

Par la suite, il semble que l'aspect trop théorique des formations l'a empêché de réutiliser leur contenu. La formation reçue dans le cadre du programme de mentorat ne semble pas avoir répondu aux besoins concrets du mentoré en matière de gestion de classe ou de didactique.

Bien que chaque enseignant ait participé de manière volontaire, la relation mentorale ne s'est pas développée. Il ressort de part et d'autre que les enseignants auraient souhaité avoir plus d'échanges. Malgré ses débuts en enseignement, le mentoré pense pouvoir aussi apporter à son mentor.

6.2.3 Dyade 3

Le mentoré a bénéficié du programme d'insertion professionnelle mais l'influence de ce dernier sur sa pratique est moins importante que la collaboration développée avec certains enseignants. Toutefois, dans le cadre du mentorat il apparaît que sa vision de l'enseignement a changé et qu'il a amélioré sa gestion de classe.

Plusieurs facteurs expliquent le faible engagement des deux membres de la dyade : horaires incompatibles, absence d'affinités, niveaux d'enseignement différents, éloignement physique et conceptions différentes du mentorat.

La dyade a peu collaboré et les rencontres du mentor et du mentoré prenaient l'allure de discussion générale sur la profession ponctuée de certaines problématiques plus précises. Bien que le mentor questionne le mentoré, à l'analyse de leurs dialogues, on ne sent pas un réel échange basé sur un lien de confiance. D'ailleurs, si les attentes ont été comblées en partie, l'appréciation des apports respectifs est assez faible. Par conséquent, la dyade s'est peu investie et engagée et la relation mentorale s'est peu développée.

6.2.4 Dyade 4

L'accompagnement du mentor semble avoir exercé un effet positif sur le mentoré. Les conseils de ce dernier paraissent avoir contribué à améliorer sa gestion de classe. L'attitude rassurante du mentor semble l'avoir aidé à développer sa confiance en lui. Il applique les conseils du mentor selon sa propre personnalité.

Selon l'entrevue avec le mentoré, il appert que l'accompagnement d'un mentor lui a permis de mieux connaître ses droits dans la profession. La vision de l'enseignement du mentoré a changé rapidement. Sa réflexion sur sa pratique a grandement été stimulée par son mentor. En fin de parcours, l'apport de son mentor a été plus important que les formations. Il juge s'être amélioré, mais du travail reste faire.

Les attentes de chacun ont été comblées. L'échange prévalait comme manière de discuter et cela a contribué à instaurer dès le début un rapport égalitaire entre le mentor et le mentoré. Plusieurs des échanges de la dyade portaient d'éléments ponctuels de la pratique du mentoré rapportés par celui-ci ou son mentor.

6.3 Phase descriptive et compréhensive : questionnaire du bilan de la rencontre mentorale

Chacun des thèmes contenus dans le questionnaire sont présentés ici de manière synthétique afin de fournir un portrait global de l'expérience vécue par tous les mentors et les

mentorés. Les résultats retenus sont ceux où se retrouvent la majorité des réponses fournies par douze mentors et quinze mentorés.

6.3.1 Le rôle des directions

La majorité des mentors et mentorés est tout à fait d'accord avec le fait que la direction de leur école a appuyé leur participation au programme de mentorat.

6.3.2 L'impact de la participation au programme

a) La pratique enseignante

La majorité des mentors et des mentorés sont d'accord pour affirmer que la participation au programme de mentorat a eu un impact sur leur enseignement et leur a permis de réfléchir sur leur pratique enseignante. Enfin, les discussions avec le mentor sont favorables à la réflexion et la remise en question.

b) Les difficultés rencontrées

La majorité des mentors croient que la participation de leur mentoré au programme de mentorat leur a permis de surmonter les difficultés rencontrées en cours d'année. La presque totalité des mentorés confirment ce point de vue en mentionnant que le programme a permis de gérer des problématiques, de combler leur besoin de soutien moral ou encore de mieux utiliser les ressources de l'école.

c) L'insertion professionnelle

L'avis des mentors et des mentorés quant à l'impact de la participation au programme de mentorat sur l'insertion professionnelle est partagé.

6.3.3 La formation reçue : formations et rencontres collectives

La majorité des mentors sont d'accord avec le fait que la formation reçue par les mentorés correspondait à leurs besoins. Un peu moins de la moitié des mentorés sont d'accord avec le fait que la formation reçue correspondait à leurs besoins. Quelques suggestions sont faites, comme de prévoir plus d'échanges entre les enseignants et de favoriser un jumelage par discipline. Au cours des formations et des rencontres collectives auxquelles les mentors ont participé, les thèmes qui apparaissent les plus importants pour les mentors sont, par ordre d'importance : la résolution de problèmes, l'analyse de pratiques, les habiletés de communication et les compétences professionnelles. Les thèmes qui apparaissent les plus importants pour les mentorés sont, par ordre d'importance : la formation sur la gestion de classe, la résolution de problèmes et les techniques d'intervention et l'analyse de pratiques et les styles d'apprentissage.

Le programme de mentorat a permis aux mentors d'acquérir des connaissances, d'être plus sensibles à la réalité des spécialistes ou encore de réfléchir à leur pratique. Du côté des mentorés, les connaissances acquises sont liées à la gestion de classe, aux interventions à poser vis-à-vis de certains élèves, à la gestion du temps et aux divers outils, moyens ou trucs.

6.3.4 Les rôles des partenaires de la dyade

a) Les mentors

Les rôles exercés par une majorité de mentors sont de communiquer régulièrement avec le mentoré, planifier et animer les rencontres, conseiller et guider le mentoré en lui donnant des informations sur le milieu scolaire d'accueil, faire un retour utile et constructif, soutenir moralement et rassurer le mentoré, lui accorder une disponibilité, l'écouter, l'encourager à exprimer ses idées, le guider, transmettre ses savoirs et connaissances, soutenir en écoutant, dédramatisant et

rassurant, valider les idées du mentoré, cibler es forces du mentoré et enfin encourager une pensée réflexive.

b) Les mentorés

Les mentorés confirment avoir joué les onze rôles que voici : identifier ses besoins, ses forces et ses faiblesses, prendre des initiatives, chercher des outils pour son développement professionnel, proposer des solutions aux problèmes, analyser sa pratique, faire part de ses difficultés, poser des questions, demander de l'aide, des conseils, profiter de l'expérience du mentor et mettre en pratique les apprentissages faits.

6.3.5 La relation mentorale

a) Les échanges entre mentors/mentorés

La fréquence des échanges varie grandement selon les dyades. Les rencontres sont la forme d'échange la plus utilisée. La majorité des mentors et mentorés considèrent que la qualité des échanges avec leur mentoré était excellente.

b) L'implication respective au sein de la dyade

La majorité des mentors évaluent leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien. La majorité des mentors indique que le niveau d'implication des mentorés était très bien. La majorité des mentorés évaluent leur niveau d'implication au sein de la dyade de très bien à bien et évaluent le niveau d'implication de leur mentor de très bien à bien.

d) Les attentes respectives en terme de collaboration

D'une manière assez unanime, les mentors indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentoré ont été totalement satisfaites. La moitié

des mentors croit avoir répondu totalement aux attentes de leur mentoré à leur égard. L'autre moitié croit qu'ils y ont répondu en partie. La majorité des mentorés indiquent que les attentes qu'ils entretenaient à l'égard de leur mentor ont été totalement satisfaites et croient qu'ils ont répondu totalement aux attentes de leur mentor à leur égard.

f) Les éléments facilitants et contraignants les échanges

Les mentors et mentorés croient que l'ouverture d'esprit, le partage de la même école, de la même salle des enseignants et la bonne entente facilitent les échanges. Les mentorés font aussi référence à l'importance de la disponibilité du mentor, de la bonne communication, de faire confiance et de bien s'entendre.

g) Les apports respectifs de l'un à l'autre

Plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentoré. Et plus de la moitié des mentors qualifient de très bien l'apport des mentorés à leur égard. En ce qui concerne les mentorés, un peu moins de la moitié qualifient de très bien l'apport des mentors à leur égard et la plupart des mentorés qualifient de bien l'apport qu'ils ont eu à l'égard de leur mentor.

6.3.6 Objectifs atteints

Les mentors ont ciblé différents objectifs atteints grâce au programme, intimement liés aux rôles du mentor. De leur côté, les mentorés ont ciblé différents objectifs qui se rapportent à la gestion de classe à l'évaluation des apprentissages de ses élèves, à la planification, à la recherche d'aide et d'entourage par une personne ressource et à l'établissement d'une relation de confiance avec elle, qui ont été atteints.

6.4 Phase évaluative

L'analyse du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire a été réalisée selon les cinq étapes de la recherche évaluative (Beaudry et Gauthier, 1992).

6.4.1 Évaluations des besoins

Les objectifs du programme étaient assez clairs et les solutions à mettre en place relativement adéquates pour répondre à la plupart des besoins des enseignants (O.E.E.O, 2003). Il existe une réelle préoccupation pour l'apprentissage des mentorés. Toutefois, on note l'absence de liens entre les deux volets du programme, ainsi que le manque de solutions envisagées pour le transfert des apprentissages.

6.4.2 Évaluation des solutions

Les besoins des enseignants nécessitent la mise en place d'un programme en deux volets : mentorat et formations ciblées.

6.4.3 Évaluation de l'implantation

Certains détails de l'implantation du programme doivent être revus, tels que l'ouverture à plus d'enseignants et aux N.L.Q, la diffusion de l'information, l'appui des directions, l'offre des mêmes rencontres aux mentors-mentorés, le recrutement de plus de mentors, la diffusion de l'information et l'indication des bénéficiaires de ces formations.

6.4.4 Évaluation des effets et de l'impact à court terme

Les objectifs du *programme de mentorat* semblent avoir globalement été atteints. Les rencontres de mentorat assuraient un encadrement mentorale (O.E.E.O., 2003). Les activités proposées étaient variées (Nault, 2003) : conférence, groupe d'étude (Andrews et Martin, 2003), ateliers et formation aux mentors, etc. Du côté de la relation mentorale, les mentors ont principalement joué un rôle de modèle (Angelle, 2002). Les rencontres de mentorat ont permis

de favoriser le partage entre et de renforcer le sentiment d'appartenance. La relation mentorale a été très aidante, même s'il semble pertinent de revoir le jumelage ainsi que le temps de libération et le temps consacré aux dyades. Donc, le mentorat influencerait positivement l'insertion professionnelle et l'enseignement des mentorés, en plus de favoriser leur persévérance dans la profession. Cependant, l'information relative au programme devrait être uniformément diffusée et accessible pour tous les enseignants afin de recruter plus de mentors et mentorés. Les formations offertes aux mentors mériteraient d'être revues (Lavoie *et al.*, 1995). Le programme pourrait être ouvert au personnel N.L.Q. qui a un réel besoin de soutien. Une meilleure reconnaissance des mentors assurerait une rétention de ces derniers au sein du programme. Enfin, le programme d'un an permettait aux enseignants novices de surmonter les difficultés vécues lors de la première année. Un prolongement du programme de mentorat s'inscrirait alors dans une perspective de développement professionnel (Andrews et Martin, 2003).

L'atteinte des objectifs du *volet de formation* est plus difficile à établir. Même si les formations répondaient assez bien aux besoins des enseignants en insertion professionnelle, celles-ci sont perçues comme théoriques et non pas assez pratiques. Les effets déclarés sont positifs en ce qui concerne la rencontre avec les parents et les styles d'apprentissage. Ils sont mitigés en ce qui a trait à la gestion de classe. Concernant les techniques d'intervention, les effets sont négatifs.

6.4.5 Évaluation des impacts

La première analyse des résultats a permis de faire ressortir les aspects à améliorer dans le programme. Ces derniers devaient permettre aux dirigeants de la commission scolaire de prendre des décisions concernant d'éventuelles modifications pour la reconduction du programme 2007-2008 (Beaudry et Gauthier, 1992 ; Lecomte et Rutman, 1982). Les chercheurs

ont alors pu faire des suggestions de formations aux nouveaux enseignants dans une optique d'évaluation participative (Van Der Maren, 2003). Ces modifications ont été intégrées au programme d'insertion de l'année 2007-2008. Toutefois, aucun suivi n'est prévu entre les modifications apportées au programme et la poursuite de ce dernier.

7. Conclusion

La présente étude a permis d'analyser les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants (mentorés) et les mentors des impacts d'un programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement, et ce, à partir des deux volets du programme : le mentorat et les formations ciblées. Cette recherche évaluative permet d'entrevoir que certains détails de l'implantation du programme doivent être revus. Malgré les améliorations à apporter au programme de mentorat il s'avère que celui-ci influencerait positivement l'insertion professionnelle et l'enseignement des mentorés en plus de favoriser leur persévérance dans la profession.

Références

- Andrews, S. P. et Martin, E. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*. Communication présentée à la Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, Ile St-Simon, Etats-Unis.
- Angelle, P. S. (2002, Février). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Communication présentée au Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, Etats-Unis.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bangs, J. (2000, Octobre). L'effet de la situation démographique au Royaume-Uni [Résumé]. Communication présentée à la conférence de la FCE, Ottawa, Canada.
- Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. Chapel Hill : The Southeast Center for Teaching Quality.
- Beaudry, J. et Gauthier, B. (1992). L'évaluation de programmes. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 425-452). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, QC.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2006). *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 98-146). Paris : L'Harmattan.
- Bullough, R. V. (1989). *First-Year Teacher. A Case Study*. New York : Teachers College Press.
- Campione, J., Shapiro, A. M. et Brown, A. L. (1995). Forms of Transfer in a Community of learners : flexible Learning and Understanding. Dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini (dir.), *Teaching for Transfer* (p. 35-68). Mahway : LEA.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)* (p. 77-89). Sherbrooke : CRP.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.). *L'intégration des nouveaux enseignants*. Repéré à <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, Mentoring and Inductions. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 548-594). New York : Macmillan.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London : Methuen.
- Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.-M. et C. Hébert (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis de la formation des maîtres* (p. 93-116). Sherbrooke : CRP.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lecomte, R. et Rutman, L. (1982). *Introductions aux méthodes de recherche évaluative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Martineau, S. et 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. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Revue Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, Avril). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires, Trois-Rivières, Canada.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*. Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Mauricie-Bois-Francs.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Minet, F., Parlier, M. et de Witte, S. (dir.). (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris : L'Harmattan.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S.

- Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (O.E.E.O). (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*. Ontario : Ontario College Teachers.
- Portelance, L. (2004). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Les savoirs partagés et construits par les acteurs de la formation à l'enseignement. Lieux de formalisation des savoirs*. Sherbrooke : CRP.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Reboul, O. (1995). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-715.

- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Manen, J. et Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dans B. Staw (dir.), *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Vonk, J. H. C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.
- Wong, H. K. (2002). Induction : The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.

Notes

¹Le masculin est utilisé sans discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.