

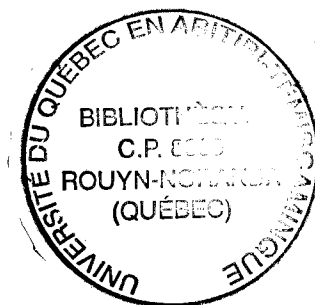
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DU JEUNE ENSEIGNANT  
PAR LA MÉTHODE DE «MENTORING»

RAPPORT DE RECHERCHE  
PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Éd.)

PAR  
YVES BÉDARD

JUIN 2000



Ce projet de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## REMERCIEMENTS

Je désire remercier sincèrement les enseignants de l'école La Source et ceux de l'école d'Iberville qui ont participé à la réalisation de cette recherche.

Je ne peux passer sous silence le travail effectué par monsieur Réal Boucher, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQAT, qui m'accompagna dans cette recherche jusqu'à ce qu'il nous quitte pour une retraite bien méritée.

J'exprime ma gratitude à monsieur Paul-André Martin, également professeur au Département, qui accepta si gentiment de relever le défi de remplacer monsieur Boucher. Son support, ses précieux conseils et son soutien me furent d'un grand secours pour mener à terme la rédaction de ce rapport.

Je ne peux oublier le travail de correction de madame Claudette Marquis qui fut d'une aide précieuse.

Je remercie mes parents et amis pour leurs encouragements et pour leur patience lors de certaines heures difficiles.

Enfin, la dernière mais non la moindre, ma conjointe Nathalie Cossette, pour son aide et son appui, pour l'encouragement et l'énergie qu'elle a su me prodiguer et sans qui, je n'aurais jamais mené à terme cette recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	i
RÉSUMÉ	iii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les préoccupations de départ	5
1.2 Les problèmes existants	6
1.3 L'insertion professionnelle	8
1.3.1 Définition préliminaire	8
1.3.2 Les acquis	8
1.3.3 Les difficultés	9
1.3.3.1 Les difficultés d'ordre personnel	9
1.3.3.2 Les difficultés d'ordre pédagogique	10
1.3.3.3 Les difficultés d'ordre professionnel	12
1.3.4 Définition retenue	13
1.4 Question de recherche	14
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	16
2.1 Le «mentoring»	17
2.2 Un cadre général	22
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	27
3.1 Choix de l'instrument	28
3.2 Élaboration et mise à l'essai	28
3.3 Contenu et aménagement du questionnaire	29
3.4 Choix de la population	29
3.5 L'Administration du questionnaire	30
3.6 But et limites de l'outil	31
3.7 Traitements des données	31

CHAPITRE IV	
ANALYSE ET RÉSULTATS	33
4.1 Les besoins des nouveaux enseignants	34
4.1.1 Bilan de la première partie	45
4.2 Le mentoring	46
4.2.1 Bilan de la seconde partie	53
CHAPITRE V	
UN PROJET DE «MENTORING»	55
CONCLUSION	64
APPENDICE A	68
Questionnaire présenté aux enseignants	71
BIBLIOGRAPHIE	75

## LISTE DES TABLEAUX

tableau		pages
4.1	Temps que les nouveaux enseignants ont reçu pour se préparer à dispenser l'enseignement pour lequel ils étaient engagés	34
4.2	Temps minimum requis pour que les nouveaux enseignants puissent se préparer adéquatement à leur tâche	35
4.3	Les nouveaux enseignants ont bénéficié d'une forme quelconque d'aide lors de leur engagement	36
4.4	La forme la plus appropriée de soutien pour une personne qui débute dans l'enseignement	37
4.5	Réponses aux questions que se posaient les nouveaux enseignants lors des premiers jours dans l'enseignement	38
4.6	Lors de leur début, le soutien des nouveaux enseignants par certaines personnes plus que d'autres	39
4.7	Qualifications des personnes qui vous ont soutenu	39
4.8	Types de conseils qu'ils ont (ou auraient) aimé recevoir sur la planification	40
4.9	Types de conseils qu'ils ont (ou auraient) aimé recevoir sur la discipline	41
4.10	Types de conseils qu'ils ont (ou auraient) aimé recevoir sur l'évaluation	42
4.11	Types de conseils qu'ils ont (ou auraient) aimé recevoir pour susciter l'intérêt des élèves	43
4.12	Les sujets sur lesquels vous avez (ou auriez) aimé échanger au début de votre enseignement	44
4.13	Un système individualisé de jumelage d'un débutant avec un mentor peut permettre une meilleure intégration du nouvel enseignant	46

4.14	Rencontres individuelles ou collectives	47
4.15	Personne, en diade ou en triade, qui accompagne le nouvel enseignant	48
4.16	Habitudes pédagogiques inefficaces faute d'encadrement	49
4.17	Conditions pour accomplir la tâche de mentor avec efficacité	50
4.18	Les qualités à posséder pour bien conseiller un ou des débutants	50
4.19	Le fonctionnement du «mentoring» laissé à la discrétion des personnes concernées ou structuré de façon rigoureuse par des personnes de la direction des écoles ou de la commission scolaire	52
4.20	Le fonctionnement du «mentoring»	52
4.21	Le contenu des discussions	52

## RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de découvrir comment les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda perçoivent le type de soutien qu'ils reçoivent ou devraient recevoir et comment un type de soutien, comme le «mentoring», devrait s'effectuer au regard de certaines composantes de la gestion de classe. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons fixé les objectifs suivants:

- 1) répertorier les perceptions des jeunes enseignants face à leurs besoins ou face aux difficultés qu'ils rencontrent à leur début;
- 2) connaître le type de conseils que les novices avaient ou auraient aimé recevoir en rapport avec la planification, la discipline et l'évaluation;
- 3) connaître leur vision du «mentoring» comme type de soutien.

Grâce à la méthode d'analyse de contenu, les réponses aux seize (16) questions de type ouvert ont été analysées et catégorisées avec l'aide de mots clés et de regroupements d'idées. Le tout fut ensuite vérifié, avec l'appui des recherches sur le sujet, pour comparer nos résultats avec ceux des études antérieures.

Nos résultats nous confirment que les enseignants débutants ont besoin :

- 1) d'un temps de préparation adéquat et veulent surtout être soutenu et écouté;
- 2) de discuter et d'échanger pour corriger immédiatement leurs erreurs et ainsi améliorer leur enseignement;
- 3) d'un type de soutien, peu importe la forme qu'il prend, avec un mentor qui leur offre de la latitude, de l'ouverture d'esprit et de la disponibilité.

C'est pour cette raison que nous proposons une forme de soutien, inspiré de celui offert par le projet PASSAGE de la Commission scolaire des Mille-Îles. Le mentoring qu'il faut implanter pour les nouveaux enseignants du secondaire, à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, doit offrir :

- des rencontres individuelles régulières;
- une disponibilité très grande de la part du mentor;
- des rencontres collectives du mentor et de ses trois (3) ou quatre (4) novices à quelques reprises durant l'année scolaire.

Pour permettre la meilleure qualité possible, le mentor se doit d'être volontaire, disponible et posséder un intérêt pour les jeunes et leur intégration.

L'insertion professionnelle du jeune enseignant est une étape cruciale, la plaque tournante entre sa formation initiale et sa formation continue. Il faut lui permettre une bonne transition pour faciliter son entrée, mais pour en faire un enseignant encore meilleur.

(insertion, débutant, novice, mentor, mentoring)



## INTRODUCTION

Depuis un certain nombre d'années, l'entrée des nouveaux enseignants dans le monde scolaire fait l'objet d'une attention particulière de la part des universités et des autres niveaux de l'éducation. La présente étude s'inscrit dans cette perspective.

En Europe, aux États-Unis, au Canada, au Québec et même en Abitibi-Témiscamingue, nous prenons de plus en plus conscience de cette problématique qu'est l'insertion professionnelle du jeune enseignant dans le monde de l'éducation. Les différents chercheurs qui se sont intéressés au sujet tels que Huberman *et al.* (1989), Baillauquès et Breuse (1993), Nault (1993) ou Charbonneau *et al.* (1991) s'entendent pour démontrer que de nombreuses facettes reliées au monde de l'éducation sont négligées par les universités lors de la formation des maîtres. Non pas que la formation soit inadéquate ou incomplète, mais plusieurs aspects de l'enseignement ne peuvent s'apprendre dans les livres ou par des stages de formation. Il faut être plongé tête première dans la réalité pour en saisir toutes les données et réaliser à quel point la pratique est souvent très loin de la théorie.

Il y a quelques années, dans la lancée des préoccupations sur l'insertion professionnelle du jeune enseignant, un groupe d'intervenants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue composé de gens du ministère de l'Éducation, de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, du Syndicat de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue de même que de jeunes enseignants a effectué une recherche-action sur l'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes qu'ils ont présentée au 3<sup>e</sup> Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, tenu à Ottawa (Charbonneau *et al.*, 1991). Cette recherche a permis de constater la problématique des débuts dans le métier et a conclu qu'il importait de mettre sur pied un programme d'insertion professionnelle pour soutenir les enseignants débutants.

Nous avons donc dirigé notre recherche sur «comment les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda perçoivent le type de soutien qu'ils reçoivent ou devraient recevoir et comment le «mentoring» pourrait faciliter l'intégration du jeune enseignant.»

Baillauquès et Breuse (1993), Huberman *et al.* (1989), la Commission scolaire des Mille-Îles (1995) et la Commission scolaire de Victoriaville (1995), entre autres, se sont penchés sur le problème de l'insertion professionnelle du jeune enseignant et proposent comme solution, l'accompagnement du jeune enseignant par un collègue d'expérience qui le soutient dans les différentes phases et étapes que le jeune enseignant expérimente lors de ses premiers mois, voire de sa première année.

premières années de pratique. Nous croyons que l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants lors de leurs premières années pourraient être allégée par une certaine forme de soutien. Nous nous interrogeons sur la forme que pourrait prendre ce soutien et, à cette fin, nous allons tenter de répondre à la question suivante : comment les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda perçoivent-ils le type de soutien qu'ils reçoivent ou devraient recevoir et comment le «mentoring» pourrait faciliter l'intégration du jeune enseignant.

Notre recherche a pour but de percevoir la nécessité d'un soutien auprès des jeunes enseignants du niveau secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda afin de leur aider à bien cerner les difficultés qu'ils éprouvent en ce qui concerne la gestion de classe, plus particulièrement au niveau de la planification, de l'évaluation et de la discipline. De plus, nous voulons faire état des perceptions des enseignants du secondaire concernant cette forme de soutien qu'est le mentoring et que nous voulons proposer comme solution.

Afin d'atteindre notre but, nous avons utilisé un questionnaire à questions ouvertes pour nous permettre de recueillir le plus d'éléments possible pour en arriver à des résultats significatifs. Ainsi, nous avons pu voir, dans un premier temps, si le jeune enseignant éprouvait toujours de réelles difficultés. En second lieu, nous avons vérifié si le mentoring pouvait devenir une alternative intéressante pour répondre aux nombreux besoins de ces jeunes débutants. Enfin, nous avons pu proposer une alternative pour palier à la faiblesse et au manque de solutions pour l'insertion professionnelle du jeune enseignant du secondaire telle que le démontrait déjà la recherche-action en Abitibi-Témiscamingue (1991). Il est à noter que cette enquête avait permis à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda de trouver des solutions pour intégrer le jeune enseignant au niveau primaire, mais rien de concret ne s'était instauré au secondaire, d'où notre intérêt de proposer une façon de remédier à cet état de fait.

Dans le texte qui suit, nous présenterons la problématique de notre recherche, suivit du cadre de référence. Viennent ensuite, les résultats et l'analyse, la méthodologie, de même que la conclusion. Enfin, vous trouverez en annexe, un exemplaire du questionnaire que nous avons utilisé pour les besoins de notre enquête.

CHAPITRE I  
PROBLÉMATIQUE

## 1.1 LES PRÉOCCUPATIONS DE DÉPART

C'est au mois d'octobre 1990 que nous avons débuté dans l'enseignement comme enseignant suppléant. Par la suite, nous avons obtenu des contrats pour enseigner plusieurs matières : le français en deuxième, quatrième et cinquième secondaire, l'initiation au droit et la géographie. Finalement, nous avons obtenu un poste en insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.) en septembre 1993. Au fil de ces années, nous avons vécu, observé et analysé ce que le jeune enseignant avait à vivre lors de ses premiers pas dans la carrière de l'enseignement. Dès notre première année de probation, en 1991, nous avons tout de suite compris que l'encadrement, tel qu'il existe depuis le règlement no7, ne convenait plus. À l'origine, cette période avait deux objectifs très précis:

1. Permettre au candidat de faire la preuve de sa compétence professionnelle;
2. Faciliter l'intégration du candidat à la profession enseignante. (MEQ, 1991, p. 3)

En réalité, ces deux objectifs sont difficiles à atteindre. Les directions d'établissement et les enseignants concernés sont débordés par les problèmes de l'école et ont peu de temps à consacrer aux nouveaux venus. Pendant plusieurs années, cette situation n'a pas été trop problématique puisque l'engagement de nouveau personnel s'est fait à un rythme très ralenti. Mais depuis peu, on assiste à l'arrivée dans les écoles secondaires de plusieurs nouveaux enseignants, ce qui ne permet plus aux directeurs de fournir le temps et l'encadrement qu'ils souhaiteraient et que le ministère de l'Éducation du Québec prescrit par ses règlements.

La situation des dix dernières années plus particulièrement laisse le jeune enseignant un peu plus face à lui-même. Lorsque nous arrivons dans le monde scolaire, nous frappons assez rapidement le mur de la réalité, nous nous retrouvons seuls et sans soutien. Les difficultés rencontrées par les jeunes enseignants ne sont pas des phénomènes régionaux (Charbonneau *et al.*, 1991); on les retrouve également ailleurs au Québec (Perron, 1991), aux États-Unis (Ganser, 1991) et même en Europe (Huberman *et al.*, 1989; Huberman, 1991; Baillauquès et Breuse, 1993).

Les débuts dans l'enseignement sont difficiles, très difficiles [...]. Par exemple, dans notre étude suisse - dont les données correspondent de très près aux données européennes et nord-américaines - presque deux tiers des jeunes enseignants interviewés (63%) disent avoir éprouvé un «sentiment de tâtonnement continu» lors de leur première année d'enseigne-

d'enseignement. Quarante-six pour cent parlent du sentiment de «ne pas être à la hauteur» des tâches à accomplir. Un nombre élevé (54%) a eu l'impression d'avoir été «inconséquent (tantôt rigide, tantôt laxiste)», et (44%) d'avoir vécu cette période en «survivant au jour le jour». (Huberman, 1991, p.15)

Le ministère de l'Éducation du Québec, suite au rapport annuel 1991 du Conseil supérieur de l'Éducation sur la profession enseignante, étude qu'il avait lui-même entreprise, s'est penché sur la situation. L'analyse qu'il en a faite aboutit, à des constatations assez inquiétantes :

Les nouvelles recrues ont été laissées à elles-mêmes, à leurs hésitations, chacune façonnant avec plus ou moins de bonheur sa propre expérience, parfois même en adoptant des attitudes pédagogiques inefficaces ou impropres qui ont pu se fixer par la suite, faute d'un encadrement professionnel adéquat. Notre société connaît, en fait, peu d'exemples de professions où de nombreux débutants et de nombreuses débutantes reçoivent si peu d'aide pendant leur initiation professionnelle. (*Ibid*, p. 6-7)

Il faut préciser que ce n'est pas par manque de bonne volonté que les intervenants en place n'appliquent pas à la lettre les principes premiers de la probation. Ils effectuent leurs rencontres comme il se doit; ils proposent des travaux de réflexion et s'efforcent d'atteindre les objectifs de la probation. Ce qui pose problème, c'est le peu de temps qu'ils peuvent consacrer à l'intégration du nouvel enseignant. Les débuts dans l'enseignement en exigent plus.

Les conditions difficiles auxquelles le nouvel enseignant est confronté lors de ses débuts dans la profession grugent beaucoup de ses énergies. C'est le problème de l'insertion professionnelle que nous avons dû affronter lorsque la Commission scolaire de Rouyn-Noranda nous confia un poste en 1993. Il convient donc, d'ores et déjà, de faire état des difficultés plus spécifiques que les nouveaux arrivants en enseignement éprouvent à leurs débuts.

## 1.2 LES PROBLÈMES EXISTANTS

Lorsque le jeune enseignant fait ses premiers pas dans le système scolaire au secondaire, il est vite soumis à la dure réalité de l'insertion professionnelle. Une des premières difficultés rencontrées vient du mode de distribution des postes et des tâches. La Commission scolaire de Rouyn-Noranda, grâce à une entente avec le Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT), procède à deux séances de mobilité volontaire pour les enseignants déjà en place. La première a lieu au mois de mai et s'adresse aux enseignants permanents, mis en disponibilité ou désireux d'enseigner une autre matière dans laquelle ils

sont compétents. La seconde séance se tient à la mi-août, encore une fois pour les enseignants permanents; on y présente alors les nouveaux postes qui restent disponibles. Ainsi, les dernières tâches ne sont distribuées aux enseignants à statut précaire, que quelques jours avant l'entrée des élèves. Cette façon de faire n'aide aucunement le nouvel enseignant qui doit, en un temps très bref, planifier sa nouvelle année, se familiariser avec les programmes et bâtir ses premières leçons. Tout ceci se produit généralement à deux ou trois jours de la rentrée et il n'existe presque rien, ni personne pour lui faciliter la tâche. Il importe de mentionner que cette situation existe dans plusieurs commissions scolaires à travers le Québec.

Jusqu'au milieu des années 1990, si nous étions appelés à travailler dans les disciplines de base telles que le français, l'anglais ou les mathématiques, nous devions rencontrer le conseiller pédagogique qui nous donnait rapidement quelques suggestions concernant la matière à enseigner; il nous conseillait la lecture de plusieurs volumes et nous expliquait la totalité du programme pour l'année à venir. Une fois cette visite terminée, nous étions laissés à nous-mêmes pour assimiler le tout. Par contre, si nous avions à enseigner une matière optionnelle, comme l'initiation au droit ou l'art dramatique, il fallait nous débrouiller seul, car il n'existait pas de conseiller pour l'encadrement des enseignants de ces matières. Depuis 1995, la disparition de nombreux postes de conseillers pédagogiques oblige tous les enseignants, en particulier les nouveaux en place, à s'organiser eux-mêmes. Nous devons désormais nous familiariser avec les programmes, nous procurer le matériel nécessaire et être prêts à débiter l'année en même temps que tout le monde.

L'insertion professionnelle du jeune enseignant est négligée un peu partout dans les pays occidentaux et de nombreuses recherches le démontrent. Que l'on soit au Québec (MEQ, *Formation à l'enseignement ...*, 1995), au Manitoba (Neil, 1993), en Colombie-Britannique (Snow, 1992), aux États-Unis (Ackley 1992) ou en Europe (Huberman, 1991), il ne faut pas oublier qu'en ce moment, le jeune enseignant n'a pas toujours la chance de se concentrer uniquement sur sa planification. Il doit se familiariser avec le lieu de travail, les règlements de l'école, les nouveaux collègues, le personnel de soutien, la direction, c'est-à-dire avec tous les intervenants ayant une part active dans le bon fonctionnement d'une institution d'enseignement secondaire. Lorsqu'il s'agit d'un premier contact, on ne connaît pratiquement personne. Alors que l'on s'efforce de maîtriser la planification et l'exploration du milieu, on se sent vite dépassé par les événements et la surcharge de travail. C'est dans ce contexte que se fait l'insertion professionnelle, une situation très problématique.



### 1.3 L'INSERTION PROFESSIONNELLE

#### 1.3.1 Définition préliminaire

Lorsque le jeune enseignant fait ses premiers pas devant un groupe d'élèves, il vit un moment de transition très important : il passe d'un milieu d'apprentissage à un autre où il devient un agent de transmission des connaissances. Il se retrouve donc «de l'autre côté de la clôture», sans nécessairement y avoir été préparé convenablement. De là l'importance de ce que l'on appelle l'insertion professionnelle. Au ministère de l'Éducation du Québec, on le définit comme une façon d'initier le jeune enseignant à faire face aux responsabilités et à accomplir les tâches de sa nouvelle profession.

Le programme d'insertion professionnelle veut ainsi permettre aux enseignantes et aux enseignants qui débutent dans la profession d'utiliser judicieusement et d'accroître leurs compétences professionnelles et personnelles reliées à la pratique de l'enseignement dans un milieu éducatif donné et de développer une attitude critique par rapport à leur pratique professionnelle. (*Ibid*, p. 9)

Pour bien comprendre cette notion, il faut en faire l'analyse sous au moins deux aspects : les acquis que le nouvel enseignant possède et les difficultés qu'il peut rencontrer à ses débuts dans l'enseignement.

#### 1.3.2 Les acquis

À l'université, le futur enseignant reçoit une formation de plus en plus complète. Avec l'avènement, à l'automne 1994, des baccalauréats d'enseignement secondaire d'une durée de quatre (4) ans, les acquis pour faire face à la réalité de l'enseignement au secondaire sont nombreux. Il se familiarise avec les programmes d'enseignement, il planifie des activités d'enseignement-apprentissage favorisant l'atteinte des différents objectifs, il construit des instruments d'évaluation valables, il s'initie à la planification et à l'ensemble des activités touchant la gestion de classe en général. Cette formation diversifiée et complète augmente les connaissances et les habiletés relatives au métier d'enseignant de telle sorte que lors de l'insertion professionnelle, l'ensemble des activités pédagogiques sont assez bien maîtrisées. Dans l'accomplissement de la tâche, ces acquis procurent des conditions plus faciles de fonc-

fonctionnement. Cependant, peu importe la qualité de la formation universitaire, il restera toujours des aspects que seule la pratique en milieu réel peut combler. Le choc du concret existe pour une grande quantité de gens, quelle que soit leur formation. C'est pour cette raison qu'il est pertinent d'inventorier les principales difficultés que rencontre le jeune enseignant.

### 1.3.3 Les difficultés

Afin de bien cerner les difficultés rencontrées lors des premières années, l'étude de Fürg Marti et Michaël Huberman intitulée : *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, publiée en 1989, nous fournit des données fort intéressantes. Les auteurs ont distribué à de nouveaux enseignants un questionnaire comportant trois (3) thèmes. Ceux-ci touchaient tous les types de problèmes que les nouveaux enseignants étaient susceptibles de vivre dans leurs premières années de pratique : les problèmes d'ordre personnel, les problèmes d'ordre pédagogique et les problèmes d'ordre sentimental (sic.). Les conclusions de cette étude démontrent que les débuts dans le métier d'enseignant sont fort pénibles. «Les termes «découragés» et «épuisés» décrivent également ce que vivent ces maîtres à cette période de leur carrière», spécifient Marti et Huberman (1989, p. 261), suite à leur enquête. Pour simplifier l'explication de certaines difficultés le plus souvent rencontrées par les nouveaux enseignants, nous avons opté pour trois (3) ordres de difficultés semblables : les difficultés d'ordre personnel, les difficultés d'ordre pédagogique et les difficultés d'ordre professionnel.

#### 1.3.3.1 Les difficultés d'ordre personnel

L'insertion professionnelle se trouve «teintée» dès les premiers instants par ce que l'on peut appeler les origines de l'enseignant. Le choix d'opter pour la profession enseignante ne se fait pas toujours simplement. La plupart de ceux qui choisissent l'enseignement comme carrière font un choix délibéré sans toujours savoir pleinement ce qui les attend. Pour d'autres, c'est un peu plus complexe. Certains se sentent obligés de suivre la tradition familiale, tandis qu'il y a tous ceux qui se replient sur l'enseignement par manque de choix. Ils ne savent pas trop quoi faire et voient ce métier comme un lieu de promotion sociale. La poursuite de la tradition familiale et le manque de choix font en sorte que certains jeunes enseignants entrent dans un métier qu'ils aiment plus ou moins et qu'ils connaissent assez peu, ce qui amène parfois un désenchantement (Marti et Huberman, 1989).

La seconde difficulté personnelle est d'origine culturelle et s'associe souvent au niveau de formation. Malgré l'absence de statistiques formelles, le Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT) et la Commission scolaire de Rouyn-Noranda s'entendent pour dire que, l'enseignement secondaire regroupe des gens ayant des baccalauréats spécialisés complétés par une année de psychopédagogie, la plupart possèdent un baccalauréat en enseignement spécialisé dans une matière précise, d'autres ont un baccalauréat spécialisé dans plus d'une discipline, certains possèdent une maîtrise, alors que d'autres ont un baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire. Une aussi grande variété dans les niveaux de formation ne facilite en rien la socialisation professionnelle. De plus, tous doivent vivre ensemble et apprendre à ne pas se comparer, puisque ce genre de compétition est souvent source de découragement.

Enfin, la dernière difficulté d'ordre personnel est d'origine géographique. Le peu d'emploi dans l'enseignement de certaines disciplines que nous connaissons présentement oblige des étudiants fraîchement sortis des universités à s'exiler loin de leur lieu de résidence dans des endroits qui ne leur plaisent pas toujours. Ceci influence donc leurs premières années dans le métier.

Huberman (1989) cite : «le jeune enseignant recherchant par l'enseignement un moyen de gagner sa vie» (*ibid*, p. 253). Il croit donc que ce dernier fait fi des difficultés d'ordre personnel, qu'elles soient sociales, culturelles ou géographiques. Ces dernières influencent grandement l'insertion professionnelle du jeune enseignant, car elles touchent une corde très sensible de l'être humain, soit le côté psychologique. Sans cet élément essentiel, rien ne va plus et seule la personne concernée peut y remédier.

#### 1.3.3.2 Les difficultés d'ordre pédagogique

En ce qui a trait aux difficultés d'ordre pédagogique, nous retenons plus particulièrement celles en lien avec les élèves. Le nouvel enseignant, dès son entrée dans la classe, doit apprendre à accepter la composition de son groupe d'élèves. Peu importe l'origine ethnique, sociale ou culturelle des élèves, il doit se montrer juste. Il est bien certain que les idéologies personnelles sont pratiquement impossibles à masquer et ce n'est pas souhaité. Cependant, lorsque vient le temps de l'évaluation, il faut être le plus objectif possible sans tenir compte des disparités individuelles des élèves qu'il faut évaluer. C'est pour cette raison qu'il est souhaitable d'être guidé par un enseignant d'expérience qui pourra nous sécuriser et nous rassurer face à notre jugement. En effet, tout le monde a ses propres biais et ce problème existera toujours

pour tous les enseignants. Un autre problème peut venir du manque d'intérêt de certains élèves face à l'école. En dépit de moyens limités, il faut redoubler d'imagination et varier ses méthodes d'enseignement afin de capter l'intérêt des élèves. Le nouvel enseignant doit demeurer attentif aux besoins de chacun afin d'être en mesure d'y répondre. Ces besoins sont souvent difficiles à identifier étant donné la possibilité que le nombre d'élèves augmente dans les classes. Enfin, l'enseignant doit composer avec des groupes constitués de personnalités très différentes. Certains sont d'une approche facile tandis que d'autres réagissent plus négativement, tout dépend de la composition de chacun des groupes. L'élève est une part importante de la vie d'un enseignant. Son apparence physique, son origine, son tempérament, enfin, tout ce qui forme sa personnalité fait de lui un élément avec lequel il faut composer lorsque nous entrons dans l'enseignement. Si le premier contact est négatif, la suite risque d'être très ardue.

La seconde difficulté pédagogique est liée à la didactique. Les programmes et la planification occupent une grande place dans la vie de l'enseignant du secondaire. On ne peut penser à planifier une leçon sans se référer aux objectifs et aux activités proposées par les programmes du ministère de l'Éducation du Québec. Peu importe la matière enseignée ou le degré dans lequel on évolue en général, la totalité du contenu des programmes, jusqu'à aujourd'hui, n'est pas laissée à la discrétion de chacun. De plus, il n'est pas toujours simple de faire en sorte que les contenus à enseigner, proposés par le ministère de l'Éducation du Québec soient faciles d'accès et bien compris par les élèves. En effet, il se peut que nous ne soyons pas toujours à l'aise avec les contenus des programmes et que nous n'ayons pas suffisamment de temps pour bien planifier chaque cours. Contenus à enseigner trop abstraits, difficultés d'organisation, manque de moyens, inadéquation entre le contenu et la réalité ne sont que quelques causes qui peuvent rendre la vie pénible aux jeunes enseignants.

La dernière difficulté pédagogique touche la gestion de classe. Le finissant universitaire en formation des maîtres est relativement bien préparé à faire face à la gestion de classe, mais c'est l'expérience de l'enseignement qui va lui permettre de devenir à l'aise dans cette composante de la pratique. À son arrivée dans le milieu scolaire, le nouvel enseignant réalise l'ampleur de sa tâche. Sa méconnaissance de la vie en classe peut lui causer des problèmes dans le déroulement de ses cours, ainsi que dans sa façon de s'exprimer et/ou de se déplacer. Cela peut entraîner des difficultés de transmission des connaissances. L'atmosphère de la classe s'en trouve alors perturbée et n'est donc plus propice à l'apprentissage. Les élèves perdent vite l'intérêt des premiers jours et risquent fort de s'ennuyer. L'inexpérience empêche parfois l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement qui permettraient à l'enseignant de motiver ses élèves, diminuant ainsi les problèmes de discipline. Les jeunes enseignants se sentent ainsi souvent coincés; ils hésitent parfois entre la rigueur et la tolérance, surtout lorsque

la différence d'âge entre eux et les élèves n'est pas très grande.

L'évaluation des élèves, autre composante importante de la gestion de classe, cause encore quelques problèmes au nouvel enseignant. Son jugement étant à la base de l'évaluation, il importe de savoir comment, pourquoi et sur quoi il faut juger l'élève. Le fait d'avoir de l'aide ou un soutien quelconque en ce qui touche l'évaluation est donc de prime importance lorsque débute l'insertion professionnelle. L'ampleur de certains problèmes auxquels le nouvel enseignant est confronté ne peut se mesurer que lorsqu'il est mis en situation réelle de classe.

Thérèse Nault (1993), dans sa thèse de doctorat, abonde dans le même sens en affirmant que : «C'est dans un climat d'instabilité que les enseignants débutants doivent surmonter de multiples problèmes et développer leurs habiletés d'enseignement.» (*Ibid*, p.51). De plus, elle s'appuie sur de nombreuses études dont McDonald (1983), Ryan (1970) et Veenman (1984) pour citer les huit (8) plus grands problèmes que doivent affronter les jeunes enseignants à leur début. Il s'agit de :

- gestion et contrôle de la classe;
- motivation des élèves;
- respect des rythmes d'apprentissage des élèves;
- évaluation du travail des élèves;
- relation avec les parents;
- planification du travail;
- insuffisance et non-pertinence du matériel didactique;
- faible connaissance du fonctionnement psychologique et social des élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que des élèves d'ethnies étrangères.

On peut donc remarquer une similitude entre certains problèmes cités par Nault et ceux que vivent nos jeunes enseignants.

### 1.3.3.3 Les difficultés d'ordre professionnel

L'entrée dans la profession nous met en face d'une multitude d'aspects avec lesquels il faut composer régulièrement. L'un d'eux concerne les relations avec les différents intervenants. L'enseignement nous oblige à avoir des relations avec un grand nombre de personnes et il nous importe d'apprendre à interagir avec elles. Ainsi, les directions d'établissement, les collègues, les élèves, le personnel de soutien et les parents sont des intervenants à prendre en compte. Ils vont peut-être nous juger, nous critiquer, nous sous-estimer ou, au contraire, nous valoriser et nous manifester de l'estime. C'est parfois difficile à vivre et il faut apprendre à réagir

aux différentes situations. La dernière difficulté vient de la vie au sein de l'école. Le milieu scolaire, comme beaucoup d'autres, subit depuis plusieurs années des coupures budgétaires fort considérables, ce qui peut rendre les conditions de travail difficiles: malgré l'étrécissement des locaux, le nombre d'élèves dans les classes atteint quelquefois le maximum prévu par la convention collective, le matériel est souvent désuet ou très ancien, les budgets sont coupés, nous dit-on, au maximum. Dans un tel contexte, les attentes des enseignants et celles de la direction sont parfois opposées, ce qui rend l'atmosphère au sein de l'établissement très tendue. Les enseignants en place depuis de nombreuses années de même que les membres des directions de la même génération ont connu des années où les milieux scolaires bénéficiaient de moyens nettement plus importants qu'aujourd'hui. Cependant, il faut cesser d'attendre le retour de cette époque d'une plus grande abondance. Il faut vivre avec ce que nous avons pour en tirer le maximum. Il faut parfois apprendre à utiliser l'ancien matériel et à le moderniser par des moyens laissés à l'imagination. Pour réussir, le nouvel enseignant ne doit pas avoir peur de s'impliquer; il ne peut s'apitoyer sur ses difficultés puisque c'est en les surmontant qu'il sera jugé apte à persévérer dans le métier. Dans *La prise de fonction des instituteurs*, Louvet et Baillauquès résumant bien les trois types de difficultés des débuts en enseignement, autant en France qu'au Québec :

Les circonstances d'entrée dans le métier d'enseignant débutant sont vraiment trop difficiles : l'enseignant qui débute n'a pas été effectivement suffisamment préparé à la première prise de classe, ni correctement accueilli par les collègues en poste, ni soutenu selon ses besoins; et il a été nommé sur des postes «impossibles». Ou bien, plus excessive que la réalité commune, l'expérience personnelle est (ou a été) à ce point difficile que le nouveau maître ne peut se fragiliser davantage en attribuant à lui-même une bonne partie des problèmes; le rejet sur l'extérieur persécutif des problèmes rencontrés est une défense commune et peut-être nécessaire à ce moment là... tout au moins dans l'expression pour les autres de ses difficultés. Il faut «sauver la face». (1992, p. 34)

En brochant le tableau des quelques difficultés d'ordre personnel, pédagogique et professionnel que doit rencontrer le nouvel enseignant, nous avons tenté de démontrer la problématique des premiers pas dans l'enseignement et la nécessité d'y accorder une attention particulière.

#### 1.3.4 Définition retenue

Maintenant que les aspects à retenir pour l'analyse des débuts dans l'enseignement sont circonscrits, une définition opératoire de l'insertion professionnelle s'impose. Pour formuler

une définition, il faut s'appuyer sur différents documents. En premier lieu, nous retenons deux textes provenant du ministère de l'Éducation du Québec dont l'un s'intitule *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes* (1992), alors que le second concerne *Les modes d'accès à l'enseignement : la titularisation et l'insertion professionnelle* (1993). De plus, l'article de Saint-Louis, «Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine», dans *Vie pédagogique* (1994) et le livre de Louvet et Baillauquès, *La prise de fonction des instituteurs* (1992) furent très utiles pour élaborer une définition de l'insertion professionnelle qui représente réellement notre vision de ce concept.

Les textes du ministère de l'Éducation confirment l'importance de l'insertion professionnelle et la nécessité d'un programme d'encadrement des débuts sous la forme de parrainage : «des mesures d'encadrement qui prendraient la forme d'un parrainage par un ou une collègue d'expérience.» (MEQ, 1992, p. 20-21). Le parrainage se veut une façon de simplifier et de faciliter l'intégration au sein des institutions scolaires : «des mesures d'accueil permettant une meilleure intégration dans l'organisme scolaire.» (MEQ, 1993, p.13). De leur côté, les textes de Louvet et Saint-Louis nous font part de diverses formes d'accompagnement de jeunes enseignants par des collègues d'expérience qui ont déjà eu lieu aux États-Unis et en Europe et qui ont connu un vif succès : «Organiser des réseaux de personnes-ressources, aptes à aider le débutant à sa demande et s'il le désire, lui faciliter la rencontre d'autres débutants ou/et de maîtres chevronnés pour échanger.» (Louvet, 1992, p.129). «Favoriser une transition harmonieuse entre la formation acquise à l'université et la réalité quotidienne en milieu scolaire.»(Saint-Louis, 1994, p. 43)

De ces ouvrages, la définition retenue précise que l'insertion professionnelle consisterait en une période au cours de laquelle l'enseignant nouvellement admis bénéficie d'un encadrement sous forme de parrainage afin de favoriser une transition harmonieuse entre la formation acquise à l'université et la réalité quotidienne en milieu scolaire.

À partir de cette définition, on peut dégager l'importance d'un soutien dès les débuts dans l'enseignement, afin de rendre plus adéquate la prise en compte des différents conseils et stratégies qui rendront les débuts dans la fonction moins pénibles.

#### 1.4 QUESTION DE RECHERCHE

Nous venons de montrer que l'insertion professionnelle s'avère souvent difficile pour le jeune enseignant. Nous avons aussi vu que celui-ci fait face à plusieurs difficultés lors de ses

premières années de pratique. Nous croyons que l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants lors de leurs premières années pourraient être allégée par une certaine forme de soutien. Nous nous interrogeons sur la forme que pourrait prendre ce soutien et, à cette fin, nous allons tenter de répondre à la question suivante : comment les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda perçoivent-ils le type de soutien qu'ils reçoivent ou devraient recevoir et comment le «mentoring» pourrait faciliter l'intégration du jeune enseignant.



CHAPITRE II  
CADRE THÉORIQUE

Les débuts dans le monde de l'enseignement sont parfois ardu, d'où l'importance des programmes d'insertion professionnelle. À l'intérieur même de ces programmes, il y a lieu de mettre sur pied une certaine forme d'aide au débutant qui peut prendre différents aspects. Au cours de ce chapitre, nous expliquerons ce qu'est le mentoring, son application dans la réalité et les résultats de deux expérimentations québécoises. Nous établirons, en seconde partie, les composantes de la gestion de classe, soit la discipline, l'évaluation et la planification, et comment la gestion de classe englobent ces trois éléments (Nault, 1990).

## 2.1 LE «MENTORING»

Un document du ministère de l'Éducation du Québec intitulé : *Les modes d'accès à l'enseignement : la titularisation et l'insertion professionnelle* (1993), fait, en premier lieu, un bilan de ce qui se faisait au niveau de la probation depuis le rapport Parent. On y dresse le portrait de la situation actuelle, des modes d'accès à l'enseignement au Québec grâce au permis, au brevet, à l'autorisation provisoire ou à la tolérance en cas d'exception. En second lieu, on y traite de la nécessité de modifier les modes d'accès dû à l'insuffisance de la formation pratique, à la faiblesse de l'encadrement des débuts, aux conditions souvent exigeantes des stages probatoires et de l'entrée dans la profession, de l'évaluation difficile pendant les stages probatoires et enfin de l'incidence du mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui consiste en une formation permanente et en une sélection plus rigoureuse des candidats. Enfin, ce document propose un nouveau modèle d'accès à la profession qui permettrait un meilleur encadrement des débutants. Grâce à des mesures d'accueil adaptées et à une aide pédagogique réelle, le ministère croit qu'il est possible de trouver de meilleures conditions pour l'insertion professionnelle des enseignants.

Pour les fins de cette recherche, nous avons analysé des rapports du ministère de l'Éducation du Québec, des publications du Conseil supérieur de l'Éducation, des ouvrages spécialisés sur l'insertion professionnelle ainsi que des résumés d'expériences concernant l'accompagnement des débutants par des enseignants responsables. Cet accompagnement permet à un enseignant d'expérience, qui le désire, de guider un novice en lui fournissant une aide professionnelle dans la résolution des problèmes qu'il peut rencontrer à ses débuts. En faisant avec lui une rétroaction et une analyse critique de son enseignement, le débutant peut ainsi compter sur son appui et ses conseils. Pour ce faire, il est souhaitable que l'enseignant responsable voit sa tâche transformée et allégée pour qu'il puisse avoir plus de temps à consacrer à celui dont il a la responsabilité. Comme l'explique Claude Lessard dans son article paru dans *Vie pédagogique* et intitulé : «Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans

l'enseignement» (1991), il faudrait que la tâche des enseignants se modifie, au fil du temps et de l'expérience. On passerait d'enseignants débutants à certifiés pour enfin devenir mentors, c'est-à-dire enseignants responsables. Les enseignants trouveraient, selon l'auteur, une nouvelle motivation dans leur tâche:

Que les jeunes enseignants qui débiteront dans les années 90 se voient confier graduellement une charge d'enseignement et non pas une pleine charge dès le premier jour, qu'ils aient l'occasion de travailler au développement de leur répertoire pédagogique et à la réflexion sur leur enseignement en profitant de la compétence d'enseignants chevronnés et innovateurs qu'on aura libérés d'une partie de leur tâche pour qu'ils investissent de manière significative dans l'insertion professionnelle des recrues. (*Ibid*, p. 22)

L'idée du mentor émise par Claude Lessard est intéressante. Voyons comment le mentoring peut être utilisé. Comme les jeunes enseignants débutants n'ont pas encore tout à fait décrochés du monde des études, ils ne se perçoivent pas encore comme de vrais enseignants d'où les diverses difficultés et l'importance de fournir une certaine forme d'aide ou d'accompagnement pour permettre aux novices de prendre de l'assurance. Cette procédure d'accueil ou d'accompagnement tente d'éliminer le plus possible les difficultés des débuts. Les objectifs peuvent être les suivants :

Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon de travailler, doit être l'objectif premier de l'accueil. (Baillauquès et Breuse, 1993, p.157)

Quels moyens peut-on utiliser pour implanter le mentoring? Ils sont fort nombreux et différents selon les auteurs. Selon Gagné (1995) et Lavoie (1995), on peut favoriser des rencontres individuelles ou collectives entre le mentor et son ou ses novices; Malenfant (1992) propose, pour sa part, la mise sur pied d'une triade regroupant le directeur, un collègue (mentor) et les conseillers pédagogiques, lorsqu'il y en a, pour guider le jeune enseignant; Saint-Louis (1994) suggère qu'on puisse offrir un appui aux nouveaux arrivants pour exploiter leur potentiel afin de bien remplir leur nouveau rôle et privilégier une meilleure transition entre l'université et la réalité quotidienne.

Les personnes qui reçoivent comme fonction, dans le milieu scolaire, d'accompagner un nouvel enseignant fonctionnent selon leurs besoins, leurs disponibilités et leurs préférences. Rencontres régulières, dîners hebdomadaires, observations en classe et enregistrements visuels des activités de classe ne sont que quelques moyens que peuvent employer le mentor et le novice. En réalité, ce qui compte le plus, c'est le message et non le médium, car il faut faire

en sorte que l'insertion professionnelle du jeune enseignant soit facilitée grâce au soutien d'un mentor avec qui il pourra discuter de son vécu, partager ses expériences et échanger sur les situations nouvelles ou imprévues. On voit donc que le but ultime est d'encadrer le débutant afin de lui donner confiance en lui et en sa pratique.

L'insertion professionnelle facilitée par un mentor est à considérer de plus en plus, surtout avec l'arrivée de plusieurs nouveaux enseignants dans les années à venir. Si l'on veut que notre système scolaire demeure efficace, il faut que les nouveaux enseignants apprennent à faire face aux difficultés qu'ils rencontrent à leurs débuts :

Si l'on reconnaît que débiter dans le métier de l'enseignement présente des difficultés évidentes, il faudra donc y accorder une attention particulière et mettre de l'avant des conditions appropriées, non seulement pour la survie des enseignantes et enseignants, mais surtout pour la qualité des services offerts aux élèves. (Charbonneau *et al.*, 1991, p. 3)

Tran (1991), Brossard (1991), Malenfant (1992), Lavoie (1995), Gagné (1995) et Nolin (1995) ont reconnu le problème de l'insertion professionnelle et se sont intéressés, à divers degrés et sous de multiples formes, à des expériences de «mentoring». Que ce soit à la Commission des écoles catholiques de Québec (C.E.C.Q.), à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) ou dans des collèges tel l'Institut agro-alimentaire de La Pocatière, ces programmes sont mis en application. Jusqu'à ce jour, les résultats de ces projets semblent donner satisfaction à ceux qui les ont utilisés. Cependant, ils sont très peu explicites sur les résultats obtenus. Seules deux commissions scolaires, soit celles des Mille-Îles et de Victoriaville ont remis un rapport de leur expérimentation. La Commission scolaire de Victoriaville a mis en application son projet de 1993 à 1995 en collaboration avec l'Université de Sherbrooke et le ministère de l'Éducation du Québec. Ils formèrent vingt-huit (28) mentors volontaires, ayant une expertise aux plans pédagogique et relationnel, étant intéressés à transmettre leur expérience et ayant au moins trois ans de service pour cette commission scolaire. Les conclusions sont largement satisfaisantes. «Les novices ont semblé grandement apprécier l'aide apportée par les mentors.» (Commission scolaire de Victoriaville, 1995, p. 25). De plus, les directions des deux (2) écoles secondaires et des treize (13) écoles primaires affirment que :

- Le succès de ce projet expérimental ne fait nul doute;
- [...]
- ce projet plein de nouveautés et de dynamisme annonce beaucoup d'espoir et un meilleur support aux nouveaux maîtres qui s'engagent dans la profession (*Ibid*, p. 27).

Pour ce qui est du projet PASSAGE, 1993-1995, de la Commission scolaire des Mille-Îles, il visait principalement à raffiner un modèle d'accompagnement individualisé avec l'aide de trois enseignantes accompagnatrices et une dizaine d'enseignantes débutantes en accompagnement individualisé de même qu'une dizaine en collectif. Encore une fois, les conclusions sont très positives :

Ces deux années de recherche-intervention ont confirmé l'importance pour chaque commission scolaire de se doter d'un service structuré d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Les retombées de l'accompagnement à l'insertion sur la qualité de l'enseignement et la compétence de la relève sont perceptibles et viennent confirmer qu'il faut poursuivre l'implantation de services d'insertion professionnelle pour l'ensemble du Québec. (Commission scolaire des Mille-Îles, 1995, p.14)

Le ministère de l'Éducation du Québec s'intéresse de près à ces projets et même, dans ses nouvelles orientations, parle de la possibilité d'instaurer un programme d'insertion professionnelle. Dans son document d'orientation de juillet 1993, il affirme que : «L'enseignante ou l'enseignant nouvellement admis au sein de la profession bénéficie au cours de la première année d'exercice professionnel d'un encadrement sous la forme d'un parrainage par un ou une collègue d'expérience, et de conditions propices à la réussite de ses débuts.» (Ibid, p.13)

Enfin, il importe de savoir que nous ne sommes pas les seuls à nous intéresser à l'insertion professionnelle. Certaines recherches dont celles de Huberman *et al.* (1989), Ganser (1991) et Saint-Louis (1994) font état de la situation difficile des enseignants débutants d'autres pays. Une trentaine d'États américains de même que certains établissements suisses et français ont déjà mis sur pied des programmes de mentoring qui, dès les premières années, réussissent bien : «Les programmes d'insertion professionnelle ont contribué à améliorer grandement l'aide fournie aux enseignants qui commencent à enseigner.» (St-Louis, 1994, p. 43).

Comme nous, ils se sont aperçus des difficultés que les nouveaux enseignants rencontrent et ils ont tenté d'y remédier en implantant le mentoring. Les résultats sont positifs :

Les novices ont perçu ce soutien comme un moment privilégié d'échange, comme «une chance, un outil pour mieux fonctionner, pour mieux performer». [...] Cette personne a été pour elles un soutien, une sécurité, une source de confiance. Le fait d'avoir une personne référence qu'elles n'avaient pas le sentiment de «déranger» fut des plus réconfortant.

Une novice va jusqu'à dire que sa mentor l'aidait à se déculpabiliser lorsqu'elle avait vécu une situation insatisfaisante.

En conclusion, les novices ont semblé grandement apprécier l'aide apportée par les mentors. Pour la plupart, les personnes rencontrées souhaitent encore bénéficier de ce soutien au cours de la prochaine année. (Commission scolaire de Victoriaville, 1995, p. 23-25)

Il importe ici de faire une parenthèse pour expliquer ce qui s'est fait à Rouyn-Noranda. Au début des années 1990, un professeur de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue proposa au coordonnateur des services éducatifs de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda une recherche sur l'insertion professionnelle en collaboration avec le Syndicat des enseignants de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue et la Direction régionale du ministère de l'Éducation. Ce projet avait pour but de :

- 1<sup>o</sup> Fournir une assistance et un soutien immédiats aux enseignants et enseignantes débutants dans le métier pendant la période de probation.
- 2<sup>o</sup> Effectuer une analyse compréhensive de la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes dans le contexte de cette pratique professionnelle en Abitibi-Témiscamingue.
- 3<sup>o</sup> Améliorer la formation initiale afin de diminuer les difficultés des enseignants et enseignantes en début d'emploi. (Charbonneau *et al.*, 1991, p.9)

Au terme de la première année d'implantation, plus de soixante-quatorze (74) éléments problématiques furent recueillis auprès des enseignants débutants et touchaient, entre autres, la planification, l'évaluation et la gestion de classe. Parmi les témoignages très positifs décrivant la première année d'application, notons que : «Le personnel enseignant a souligné que le fait de participer au projet a constitué un élément important de soutien et de sécurité par rapport aux situations difficiles qu'ils vivaient.» (Charbonneau *et al.*, 1991, p. 20)

À la suite de cette recherche-action, il fut convenu que pour le niveau primaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, une boîte à outils serait conçue et mise à la disposition des nouveaux enseignants afin de faciliter leur intégration. De plus, on comptait beaucoup sur la petitesse des écoles et l'aide des collègues pour compléter le tout.

Du côté du secondaire, les principaux intervenants du milieu décidèrent que la masse des enseignants, beaucoup plus nombreuse qu'au primaire, faciliterait largement l'arrivée des nouveaux enseignants. Vers 1996-1997, les directions des deux écoles secondaires décidèrent d'instaurer une forme d'accueil avec des rencontres fixes, avec sujets précis, pour tous les nouveaux (qu'ils soient fraîchement entrés dans le métier ou provenant d'une autre école ou d'une autre commission scolaire). En 1997-1998, on oriente différemment les rencontres. On cible mieux le terme de nouvel enseignant (les nouveaux dans le système) et les sujets de discussion sont moins précis. Enfin, précisons que ces tentatives ne furent pas

toujours appréciées par les personnes concernées et fortement critiquées. De plus, avec les nombreux changements survenus au sein des différents postes de directions d'établissement secondaire de Rouyn-Noranda en 1998-1999, toutes les rencontres avec les nouveaux enseignants furent abandonnées jusqu'à nouvel ordre. Les directions affirment néanmoins que l'insertion professionnelle du jeune enseignant demeure une préoccupation majeure. Elles croient que l'arrivée des baccalauréats d'enseignement secondaire d'une durée de quatre ans, comportant un stage d'une durée de quatre mois lors de la quatrième année de formation, facilite l'entrée des novices grâce à sa dynamique nouvelle.

## 2.2 UN CADRE GÉNÉRAL

Un programme de «mentoring» doit établir des pratiques professionnelles adéquates, mais s'attarder, en premier lieu, sur les composantes les plus problématiques de la pratique lors des premières années d'enseignement. Il importe de relever les aspects de cette pratique qui retiendront notre attention dans le cadre de cette recherche.

Nous connaissons bien les difficultés que le nouvel enseignant éprouve lorsqu'il débute sa carrière; elles ont été identifiées dans la présentation de notre problématique (difficultés d'ordre personnel, d'ordre pédagogique et d'ordre professionnel). C'est du côté des composantes de l'activité éducative (difficultés d'ordre pédagogique) que le débutant doit investir pour s'en sortir. Les travaux de Baillauquès et Breuse (1993), Louvet et Baillauquès (1992) et Huberman *et al.* (1989), en Europe, ceux de House et Lapan (1979), aux Etats-Unis, de Neil *et al.* (1993), au Canada anglais et de Caron (1994) et Charbonneau *et al.* (1991), au Québec, nous permettent d'identifier que l'aspect le plus problématique vient de la gestion de classe, plus particulièrement des composantes que sont la discipline, la planification et l'évaluation. Il faut préciser que pour les besoins de notre enquête, nous avons effectué une conception de la gestion de classe qui englobe les trois composantes que sont la discipline, la planification et l'évaluation. En effet, selon Thérèse Nault (1990), il faut concevoir la gestion de classe dans une globalité; cela implique des notions de planification, de discipline (contrôle), d'évaluation, d'organisation et de coordination. «Le concept de gestion de classe est présenté comme globalement lié et intégré à l'acte d'enseigner.» (*ibid*, p. 54). Nous commencerons donc, par présenter chacune de ces composantes pour terminer par la gestion de classe.

La discipline, définie par Jean-Pierre Legault (1993, p.13), est «la conduite de l'élève au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger l'inconduite». De son côté, Jacqueline Caron (1994, p. 7) la perçoit comme «une manière d'apprendre à l'enfant à

organiser sa vie et ses actions». Ces deux explications nous permettent de voir la lourdeur de la tâche qui en découle pour le novice. Même le Conseil supérieur de l'Éducation, dans son avis à la Ministre, en souligne les conséquences :

L'attitude autoritaire risque d'amener l'enseignante ou l'enseignant à ne voir dans l'élève qu'une sorte de pâte à modeler, incapable de toute réaction créative et significative. [...] A la limite, se voyant refuser des possibilités d'autonomie et de responsabilité pourtant essentielles, le jeune peut en arriver à se rebeller et à affecter du mépris voire à se montrer violent.

Un environnement permissif s'avère tout aussi incapable d'établir une relation éducative de qualité, [...], car ceux qui souffrent d'une carence d'autorité ont souvent tendance à passer d'une expérience à l'autre au gré de leurs besoins du moment. (1992, p. 37-38)

Selon Baillauquès et Breuse (1993), la discipline ou la capacité à maintenir l'ordre dans la classe est le phénomène le plus difficile à gérer pour les novices. En effet, aucun cours universitaire ne prépare vraiment l'enseignant à y faire face, car trop d'éléments entrent en ligne de compte pour le préparer (la tolérance face aux événements quotidiens imprévisibles, la provenance du groupe, certains éléments perturbateurs) :

L'enseignant qui connaît cette épreuve est tenu d'y faire face, au long [sic] de journées impitoyables; il se sent piégé, abandonné, honteux, impuissant à tenir la barre et incapable pour ce faire de prendre distance afin d'analyser et de comprendre le phénomène puis de trouver une issue. (*Ibid*, p. 52)

La discipline, quelle que soit la vision de celui qui la décrit, est la composante la plus importante de la gestion de la classe selon Thérèse Nault. Il s'agit de la plus complexe, car elle fait référence à la notion de contrôle des composantes et constitue la base de la gestion de classe en ce sens qu'elle permet de régir la vie dans la classe et facilite l'apprentissage et le bon déroulement des activités. «L'implantation logique des règlements et des directions, [...], a tendance à augmenter l'application à la tâche et à réduire les risques de comportements inacceptables et perturbateurs.» (Nault, 1990, p. 27).

Le second problème rencontré par les jeunes enseignants est la planification :

La gestion du temps de l'enseignement d'un objectif donné, la structure des programmes, la qualité des objectifs à planifier, [...], et le grand nombre de programmes ont été les principales causes de difficultés vécues par les nouveaux maîtres en ce qui concerne la planification à court et à long terme. (Charbonneau *et al.*, 1994, p.15)

Pour bien cerner toute l'importance de la planification, précisons qu'il s'agit d'un «processus qui



consiste à donner une structure de façon à guider l'enseignant dans son action» (Nault, 1990, p. 4). Pour Thérèse Nault, la planification fait partie de la conception de la gestion de classe, car elle est préalable à l'enseignement.

Il est très difficile d'être un bon gestionnaire sans au moins être un enseignant relativement efficace, en assurant par exemple une bonne préparation des leçons. En effet, si la planification est insuffisante, l'enseignant éprouvera de la difficulté à garder le calme et l'attention chez ses élèves, car il devra constamment organiser ses leçons sur place, ce qui l'amènera à délaissé son rôle de gestionnaire. (Nault, 1990, p. 4)

De son côté, Jacqueline Caron (1994, p. 280) croit que la planification sert à «répartir à la fois le contenu et les objectifs, d'imaginer et d'organiser les différents éléments qui composent la situation d'apprentissage, de prendre des dispositions pour évaluer les élèves.»; il importe de savoir que le nouvel enseignant craint beaucoup cette facette de son métier. Il doit donc être fin prêt dans sa planification pour éviter l'incertitude et l'insuccès qui risque de l'atteindre.

En effet, lors des débuts, les novices éprouvent une crainte d'affronter un groupe et d'avoir à l'occuper pendant une période complète. Travailler avec les programmes, planifier les cours, s'adapter à la clientèle, aux différents types d'apprentissage sont des éléments de planification que le nouvel enseignant pourrait arriver à maîtriser avec une relative aisance en bénéficiant d'un encadrement de type «mentoring». Huberman *et al.* (1989) montrent bien que la formation universitaire n'est pas en cause et que tout cela repose entre les mains de l'enseignant :

Les raisons données pour expliquer les difficultés pédagogiques initiales sont diverses. Ce n'est pas tant la maîtrise de la branche sanctionnée par un diplôme universitaire que la nécessaire adaptation de ce savoir à la «clientèle» que représente les élèves. (*Ibid*, p. 256-257)

La troisième composante de la pratique pour laquelle le nouvel enseignant éprouve des difficultés est l'évaluation des apprentissages, que Legendre (1988, p. 259) définit comme la vérification «des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève ayant pour but de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints». On comprend donc facilement l'importance de cette action et l'inquiétude qu'elle apporte aux nouveaux enseignants. Ainsi, comme le mentionne Jacqueline Caron (1994, p. 302) à propos de l'enseignant et concernant l'évaluation: «il porte un jugement sur lui-même à travers un apprentissage qu'il vient de faire». L'enseignant se demande comment les tests et les examens, la participation, les présences et les devoirs doivent être notés? Quels sont les pourcentages? C'est presque en ces termes qu'une enseignante nouvellement en fonction s'exprime : «Je n'étais pas préparée à transformer certaines notes telles que l'évaluation de la présence en

classe, la participation, les devoirs, les examens et les tests, en une note littérale finale de degré scolaire.» (Snow, 1992, p. 216). Thérèse Nault, quant à elle, parle surtout de rétroaction («feedback») lorsqu'elle réfère aux communication faite par l'enseignant en ce qui a trait à son rendement académique.

Maintenant, puisque les trois composantes (discipline, évaluation et planification) de notre conception de la gestion de classe sont définies, voyons plus en détails ce que l'on entend par la gestion de classe.

Certaines définitions du concept de gestion de classe nous permettent de mieux comprendre ce terme. Jean-Pierre Legault (1993) dans *La gestion disciplinaire de la classe* cite quelques spécialistes en la matière. Pour Sanford, Emner et Clemens (1983), la gestion de classe « inclut toutes les actions posées par l'enseignant pour favoriser l'engagement de l'élève à la tâche et sa coopération aux activités de la classe et pour assurer un climat propice à l'apprentissage.» (1993, p.13). De son côté Doyle (1986) affirme que «gérer une classe est la fonction qui vise l'organisation du groupe classe, l'établissement des règles et les interventions correctives» (Legault, 1993, p.13).

Enfin, Thérèse Nault (1990) dans *La gestion de classe et ses composantes* dit que la gestion de classe comme telle couvre une variété assez étendue d'obligations : «qu'il s'agisse de distribuer les ressources aux élèves, de compter sur l'assiduité des élèves et la propreté de l'école, de renforcer le respect des règlements et des directives, de regrouper les élèves pour les activités d'enseignement (individuel ou en groupe).» (1990, p. 2).

Toutes ces définitions nous permettent de comprendre que la gestion de classe n'est pas toujours facile à circonscrire, car selon les auteurs ou les écoles de pensée, les idées et les visions varient. Nous nous intégrons donc dans la conception de Thérèse Nault qui voit la gestion de classe comme une partie de la didactique où les concepts qui nous sont chers, à savoir la discipline, la planification et l'évaluation s'y côtoient. En fait, il s'agit de la façon de penser, d'agir et de communiquer de l'enseignant, dès son entrée dans la classe. Ces trois activités sont les principales responsables d'un bon ou d'un mauvais fonctionnement du groupe. La compréhension des élèves, leur intérêt, de même que tout l'aspect disciplinaire subiront l'influence de la couleur que l'enseignant débutant donnera à sa gestion de classe. Même le conseil supérieur de l'Éducation, dans son avis à la ministre abondait en ce sens, en parlant de la gestion de classe comme étant :

L'ensemble des actions (des interactions et des rétroactions qu'elles suscitent) qu'un enseignant ou une enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe afin de les engager, les soutenir, les guider

et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement.  
(1995, p. 7)

Pour le conseil supérieur de l'Éducation, le concept de gestion de classe est donc très large et englobe les trois aspects que sont la discipline, l'évaluation et la planification.

En somme, comme nous avons maintenant établi que notre conception de la gestion de classe englobe la discipline, la planification et l'évaluation en accord avec les théories de Nault (1990), nous disposons des outils théoriques nécessaire pour s'interroger sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants grâce au «mentoring».

CHAPITRE III  
MÉTHODOLOGIE

Rappelons que cette recherche a pour but d'identifier comment les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, dont la pratique est relativement récente (moins de huit (8) années d'expérience), perçoivent le type de soutien qu'ils reçoivent (ou devraient recevoir) et comment le mentoring, comme type de soutien, devrait s'effectuer pour faciliter l'intégration du jeune enseignant.

### 3.1 CHOIX DE L'INSTRUMENT

La méthodologie choisie pour effectuer cette enquête consiste en une collecte de données grâce à l'utilisation d'un questionnaire à questions ouvertes. Ce type d'instrument permet d'interroger un groupe cible, en l'occurrence les nouveaux enseignants (moins de huit (8) années d'expérience) de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, afin de connaître les difficultés qu'ils vivent lors de leur début et leur besoin afin de savoir si le mentoring, comme type de soutien, serait adéquat. Pour élaborer notre questionnaire à partir d'éléments qui se dégagent de notre problématique et de notre cadre théorique, nous nous sommes inspirés de certains thèmes identifiés par Thérèse Nault dans le questionnaire qu'elle avait préparé en 1993, pour sa thèse doctorale. Cette recherche abordait, entre autres, les thèmes que nous retenons pour notre propre recherche, soit les difficultés rencontrées au niveau de la gestion de classe, plus particulièrement la discipline, la planification et l'évaluation. De plus, il sera possible de dégager des éléments spécifiques sur lesquels le mentor pourrait plus précisément faire porter son soutien. Une fois la stratégie de cueillette de données bien fixée, nous avons fait l'élaboration générale du questionnaire en trois grandes sections dont le contenu sera décrit au chapitre IV.

### 3.2 ÉLABORATION ET MISE À L'ESSAI

Certains éléments de la thèse de Thérèse Nault (1993), elle-même inspirée par celle de Isaacson (1981), furent la source de notre série de questions. Nous avons ressorti les éléments pertinents qui correspondaient le plus à ce que nous cherchions pour cerner les besoins des nouveaux enseignants et pour interroger l'idée de mentoring. Par la suite, nous avons élaboré seize (16) questions en nous servant également des concepts clés qui caractérisent notre projet de recherche: mentoring, évaluation, planification, discipline, échange et soutien.

Une fois notre questionnaire élaboré, nous sommes passés à l'étape de la validation. Cinq

(5) enseignants tirés au hasard parmi notre échantillonnage ont répondu aux questions et nous ont indiqué leurs incompréhensions, leurs hésitations ou leurs recommandations pour que le questionnaire final soit simple et sans ambiguïté. Les données et commentaires recueillis au cours de cette mise à l'essai ont permis quelques réajustements afin d'en arriver à la formulation finale du questionnaire prévu pour notre échantillon.

### 3.3 CONTENU ET AMÉNAGEMENT DU QUESTIONNAIRE

Nous avons organisé l'élaboration générale du questionnaire en deux grandes sections. En premier lieu, nous voulions obtenir des renseignements sur les besoins (ou difficultés des débuts) des nouveaux enseignants (voir appendice A) :

- le temps donné à la préparation de l'enseignement (question no 1);
- le temps requis (question no 1);
- l'aide reçue (questions no 2, 3 et 4);
- la meilleure forme d'aide (questions no 2 et 4);
- qui donne de l'aide (questions no 3 et 4);
- la disponibilité des collègues consultés (question no 3).

De plus, quelques questions visaient à connaître le type de conseils que les novices avaient ou auraient aimé recevoir en rapport avec la planification (question no 5), la discipline (question no 6), l'évaluation (question no 7) et les différentes façons de susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage (question no 8).

Enfin, la seconde section regroupe des questions en rapport avec le «mentoring» :

- les sujets d'échange (question no 9);
- l'intégration facilitée par les mentors (question no 10);
- les types de rencontres favorisées (questions no 11 et 12);
- le manque d'encadrement versus l'inefficacité (question no 13);
- les qualités du mentor (question no 14);
- la supervision du mentoring (questions no 15 et 16).

### 3.4 CHOIX DE LA POPULATION

Le questionnaire fut envoyé à tous les enseignants du niveau secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda (CSRN) qui ont débuté leur carrière à l'intérieur des huit (8) derni-

ères années (1990-1997). Les coordonnées de ces enseignants nous ont été fournies par le Service des ressources humaines de cette commission scolaire et par le Syndicat des enseignants de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT). Ainsi, quarante-huit (48) nouveaux enseignants furent ciblés aux deux écoles secondaires de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Il importe de mentionner que quarante-huit (48) personnes n'est pas le nombre exact d'enseignants qui ont débuté dans l'enseignement depuis 1990. Une soixantaine serait plus réaliste, mais de ce nombre certains ont quitté la région, n'ont pas eu d'autres contrats et sont difficiles à rejoindre ou ont carrément changé d'orientation. Quarante-huit (48) est donc le nombre réel d'enseignants visés par notre enquête.

### 3.5 L'ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire fut expédié le 1er mai 1997 aux quarante-huit (48) enseignants concernés (vingt-cinq (25) enseignants à l'École secondaire d'Iberville et vingt-trois (23) à l'École La Source), par le biais de leurs casiers, accompagné d'une lettre de présentation explicative (voir appendice A). Ces derniers devaient répondre spontanément, directement sur le questionnaire, très peu de consignes formelles les limitant dans leurs réponses. Par contre, une note leur signifiait l'importance accordée à la confidentialité afin de leur permettre de répondre en toute quiétude. Les répondants étaient alors invités à retourner leur questionnaire dûment rempli, au plus tard le 15 mai 1997 dans le casier à note nom, pour les gens de l'École secondaire d'Iberville ou auprès de la Secrétaire de direction pour ceux de l'École La Source. Le premier envoi n'ayant occasionné qu'un nombre restreint de retours, nous avons procédé à une relance auprès en expédiant aux répondants une lettre de rappel, en date du 13 mai 1997, les invitant à collaborer à la recherche, malgré la somme de travail à ce temps de l'année scolaire. Enfin, le 30 mai 1997, nous avons envoyé une troisième lettre expliquant aux répondants que le faible taux de réponses mettait en péril le bon fonctionnement de la recherche et les invitant à nous retourner le questionnaire avant les vacances d'été, soit au plus tard le 15 juin 1997. Au terme de ces démarches, trente (30) questionnaires parmi les quarante-huit (48) envoyés au départ furent recueillis.

L'étude de ces questionnaires nous a permis de saisir les besoins (ou difficultés) que vivent les nouveaux enseignants, de voir comment ils perçoivent la nécessité d'un soutien lors des débuts et surtout comment le «mentoring» pourrait faciliter l'intégration du jeune enseignant.

### 3.6 BUT ET LIMITES DE L'OUTIL

Le but de cette recherche consiste à percevoir la nécessité d'un soutien auprès d'un enseignant débutant afin de l'aider à bien cerner les difficultés qu'il éprouve en ce qui concerne la gestion de classe et pour faire état des perceptions des enseignants du secondaire concernant cette forme d'accompagnement qu'est le mentoring.

Lors d'une telle enquête, des choix sont nécessaires pour limiter l'étendue de la recherche et circonscrire le domaine d'étude. Ainsi, malgré les nombreuses difficultés relatives au début dans l'enseignement, que nous avons explicitées en première partie de ce document (chap.1), nous avons dû faire des choix. C'est pour cette raison que nous avons limité notre recherche à la planification, à l'évaluation et à la discipline. Des études ultérieures à la nôtre et citées tout au long de cet ouvrage ont ciblé ces trois aspects comme étant les plus problématiques. De plus, il s'agit des trois problèmes qui reviennent le plus dans les discussions entre enseignants et au cours des diverses réunions que ces derniers ont au fil de l'année scolaire. Orienter notre enquête vers un plus grand nombre d'aspects aurait été intéressant, mais trop imposant.

Des limites s'imposèrent dans l'échantillonnage d'enseignants. Ainsi, nous nous sommes intéressés simplement aux enseignants du secondaire, ayant débuté leur carrière depuis 1990 et travaillant au sein des deux écoles secondaires de Rouyn-Noranda. Il s'agit d'une suite logique de la recherche-action en Abitibi-Témiscamingue par un groupe d'intervenants (Charbonneau *et al.*, 1991). C'est significatif puisque les résultats n'avaient eu d'effets qu'au primaire. Puisque ces derniers ont déjà une solution au problème d'insertion professionnelle, il est donc normal d'axer la présente recherche vers le secondaire.

Les étapes de conception et d'évaluation du questionnaire n'ont pas permis d'en connaître toutes les limites. Ainsi, notre questionnaire comportait certaines questions à double volets, très difficile à analyser puisque la majorité des répondants ne donnait qu'une seule réponse. Mauvaise lecture ou phrases mal structurées, mais ambiguïté certaine. Enfin, pour les questions 5 à 9 inclusivement, les répondants ne font aucune distinction entre ce qu'ils ont reçu ou auraient aimé recevoir. Ils nous donnaient une réponse simple, très difficile à analyser.

### 3.7 TRAITEMENT DES DONNÉES

L'information recueillie a nécessité une analyse de contenu de type qualitatif. Selon le docu-



ment *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la direction de Jean-Pierre Deslauriers (1987), l'analyse de contenu est : «Une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exacte et précis.» (*Ibid*, p.50) Comme nous avons recueilli les idées et impressions de jeunes enseignants, cette méthode s'est avérée dès plus efficace.

L'analyse qualitative quant à elle : «consiste par ailleurs à décrire les particularités spécifiques des éléments (mots, phrases, idées) regroupés dans chacune des catégories.» (*Ibid*, p.53). Ainsi, nous pouvions faire ressortir l'essence même, l'idée principale de ce que nos répondants voulaient nous transmettre comme informations.

L'analyse de contenu de type qualitatif nous permet, à la suite de la compilation des données, de regrouper et de catégoriser les impressions de ces gens sur leurs débuts dans l'enseignement et sur la façon dont ils auraient aimé être guidés par un enseignant d'expérience en ce qui concerne les différentes composantes de la tâche enseignante, soit la planification, l'évaluation et la discipline. De plus, nous pouvons définir comment et de quelle façon les nouveaux enseignants perçoivent l'implantation d'un système de mentoring qui répondrait vraiment à leurs besoins.

Puisque les réponses à nos différentes questions étaient de type ouvert, nous avons dû effectuer la compilation des données grâce à une méthode d'analyse de contenu, sans l'aide d'un logiciel informatique. Nous avons classifié les éléments de réponses des diverses questions et des divers répondants dans des catégories qui correspondaient le plus à l'idée exprimée. Nous avons pu, ainsi, faire ressortir l'essentiel des différentes questions et comprendre, ce que les répondants exprimaient.

Une fois la ou les idées principales bien circonscrites, nous allions vérifier dans la littérature, les résultats d'autres recherches ou enquêtes similaires ou ayant un lien avec nos questions pour comparer et vérifier si les informations recueillies correspondaient avec ce qui se passe chez d'autres jeunes enseignants en début de carrière.

Bien entendu, l'analyse qualitative constitue l'instrument propre qui sert à obtenir des résultats. Pour nous aider dans notre regroupement d'informations, nous avons ressorti les mots, les idées qui permettent un réel regroupement. Il est très important, dans ce genre d'analyse, d'avoir une méthode rigoureuse afin de ne pas tomber dans le piège de la facilité et de l'interprétation. Les résultats des différentes analyses reliées à la question de recherche seront explicités dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV  
ANALYSE ET RÉSULTATS

Dans cette partie du travail, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus grâce à l'analyse de contenu de type qualitatif.

Notre questionnaire avait deux aspects à considérer. Dans un premier temps, nous exposerons les besoins des nouveaux enseignants ou plutôt les différentes difficultés qu'ils doivent affronter à leur début dans l'enseignement. Par la suite, nous énoncerons la vision et/ou les souhaits des jeunes enseignants face à la méthode de mentoring.

#### 4.1 LES BESOINS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Les tableaux 4.1 et 4.2 découlent de la première question de notre questionnaire.

**tableau 4.1**

Temps que les nouveaux enseignants ont reçu pour se préparer à dispenser l'enseignement pour lequel ils étaient engagés

de 1 à 5 jours	25
2 semaines	2
2 mois	1
4 mois	1
aucun	1

La première question : «Avant que ne débute votre (vos) contrat (s), combien de temps avez-vous eu pour vous préparer à dispenser l'enseignement pour lequel vous étiez engagé? Expliquez. Quel est le minimum de temps dont vous auriez eu besoin pour vous préparer adéquatement à votre nouvelle tâche?», se répondait en deux temps. En premier lieu, nous voulions savoir combien de temps avaient les nouveaux enseignants lors de leur premier contrat pour se préparer convenablement. Ils ont besoin de temps pour consulter les programmes et les guides d'enseignement, pour rassembler les manuels de référence dont ils auront besoin, pour organiser leur classe et pour planifier leurs premières semaines de classe avec les élèves. Vingt-cinq (25) répondants sur trente (30), soit la grande majorité, ont eu entre un (1) et cinq (5) jours en moyenne pour se préparer à dispenser l'enseignement pour lequel ils étaient engagés (tableau 4.1). Pour le jeune enseignant qui débute, cela lui laisse très peu de temps pour tout organiser avant d'affronter les élèves. Baillauquès et Breuse (1993), confirment cette situation

lorsqu'ils affirment que «Dans trop de situation, la personne n'est prévenue qu'à la rentrée scolaire. [...] Est-il nécessaire de développer longuement ici les états d'âme qui se mettent en place. (*Ibid*, p. 44) Au peu de jours dont disposent les nouveaux enseignants vient s'ajouter le stress d'être prêt, d'avoir le contrôle sur tout ce qui peut se passer en classe. Cette situation n'aide aucunement les jeunes enseignants. Il est peu probable qu'avec 1 à 5 jours pour se préparer, l'enseignant puisse être totalement prêt.

Nous avons orienté, notre seconde partie de question, pour connaître ce dont le jeunes enseignants auraient vraiment besoin, en termes de temps, pour bien débiter l'année scolaire.

**tableau 4.2**

Temps minimum requis pour que les nouveaux enseignants puissent se préparer adéquatement à leur tâche

3 à 10 jours	13
2 à 4 semaines	9
tout l'été	1
4 mois	1
difficile à déterminer	1
pas de réponse	5

Dans cette seconde partie de la question, nous voulions savoir quel était le temps minimum dont les nouveaux enseignants auraient besoin pour se préparer adéquatement. Comme le démontre le tableau 4.2, les conclusions ne sont pas aussi claires que dans la première partie de la question. Lorsque l'on demande à des gens d'indiquer le temps dont ils ont besoin pour se préparer à effectuer une tâche, il est difficile d'avoir une réponse claire, car chaque individu possède son propre rythme de travail. Il aurait fallu, ici, indiquer des choix de réponses clairs pour faciliter notre analyse et éviter que certaines personnes donnent des réponses très variées (tout l'été, 4 mois, difficile à déterminer) ou ne répondent pas. En regardant le tableau 4.2, nous pourrions affirmer que la majorité de nos répondants diffèrent quant au temps de préparation dont ils ont besoin. Treize (13) répondants sur trente (30) voudraient entre trois (3) et dix (10) jours alors que neuf (9) répondant sur trente(30) opteraient pour deux (2) à quatre (4) semaines. Ces résultats, nous permettent de tirer une conclusion sommaire : ce dont les nouveaux enseignants ont besoin, c'est un plus de temps que ce qu'ils ont présentement. Ils sont précaires et apprennent à la dernière minute ce qu'ils vont enseigner. Encore un fois, Baillauquès et Breuse (1993) abondent dans le même sens :

Le bon sens, si ce n'est le respect de l'autre, réclamerait qu'un délai suffisant, entre le moment où l'affectation est reçue et la prise en charge de la première classe, soit laissé au débutant pour lui permettre de prendre toutes les dispositions en vue d'une rentrée qui ne soit pas effectuée dans la précipitation sinon le désarroi. (*Ibid*, p.153)

Les tableaux 4.3 et 4.4 font partie de la question 2 du questionnaire et portait sur l'aide reçu au début de l'année scolaire et sur la forme de soutien la plus appropriée à ce moment.

**tableau 4.3**

Les nouveaux enseignants ont bénéficié d'une forme quelconque d'aide lors de leur engagement

oui	18
non	11
pas de réponse	1

La seconde question se formulait ainsi : «Lors de votre engagement avez-vous bénéficié d'une forme quelconque d'aide? Expliquer. De façon générale quelle serait la forme la plus appropriée de soutien pour une personne qui débute dans l'enseignement?». Lorsque nous interrogeons les enseignants débutants sur l'aide qu'ils ont reçue à leur début, une majorité de dix-huit (18) répondants sur trente (30) affirment avoir été guidés, conseillés ou appuyés par les enseignants avec qui ils travaillaient ou qu'ils côtoyaient régulièrement (tableau 4.3). Les autres membres du personnel, tels que les membres de la direction, les secrétaires, les techniciennes en éducation spécialisée, ont été signalés aussi comme forme d'aide par trois (3) répondants. Cependant, ce nombre de répondants est minimal et relégué au second rang après les enseignants qui sont vraiment très importants dans le soutien des nouveaux enseignants, car ils sont plus sensibles à comprendre les difficultés des débuts, les ayant déjà eux-mêmes vécues.

Il importe de mentionner que le nombre de personnes ayant répondu par la négative à cette question, est assez important. En effet, onze (11) répondants sur trente (30) affirment n'avoir reçu aucune aide à leur début. Certains d'entre eux ont fini par trouver de l'aide malgré tout. Ils ont demandé et se sont même imposés pour obtenir l'aide dont ils avaient besoin.

**tableau 4.4**

La forme la plus appropriée de soutien pour  
une personne qui débute dans l'enseignement

le personnel enseignant d'expérience	17
le travail d'équipe	4
la direction	1
avoir plus de temps de préparation	1
avoir des conseils concrets	1
pas de réponse	6

Dans la seconde partie de la question 2, nous demandions quelle forme de soutien serait la plus appropriée pour une personne qui débute dans l'enseignement. Les répondants ont d'emblée répondu que le personnel enseignant d'expérience est vraiment ce qu'il y a de mieux avec dix-sept (17) répondants sur une possibilité de trente (30), soient 57%. Nous avons transposés cette réponse en pourcentage pour faire un parallèle avec une enquête de Huberman (1989), citée un peu plus bas. Tel que démontré dans le tableau 4.4, d'autres réponses nous furent soumises, le travail d'équipe, le soutien de la direction, avoir plus de temps de préparation et avoirs des conseils concrets.

Michaël Huberman, en collaboration avec Marie-Madeleine Grounauer et Jürg Marti ont effectué une enquête auprès de cent soixante (160) enseignants du niveau secondaire de trois établissements d'enseignement européen (1989). Leurs conclusions quant à l'aide reçue sont de même proportion que les nôtres. En effet, ils affirment que «on reçoit passablement d'aide de la part des collègues (60% en font état), et celle-ci est appréciée. Quant au 41% qui n'en n'ont pas reçu (*sic*), un tel soutien aurait été utile.» (*Ibid*, p.269)

Le tableau 4.5 correspond à la troisième question de notre questionnaire qui se formulait ainsi : «Est-ce que quelqu'un a pu répondre aux questions que vous vous êtes posées lors des premiers jours dans l'enseignement? Sinon, à qui auriez-vous aimé poser vos questions? Cette personne était-elle disponible?»

**tableau 4.5**

Réponses aux questions que se posaient les nouveaux enseignants lors des premiers jours dans l'enseignement

oui	26
non	3
pas de réponse	1

Cette question comportait donc trois paliers de questions qui sont:

- quelqu'un a-t-il répondu à vos questions lors des premiers jours?
- sinon, à qui auriez-vous aimé les poser?
- cette personne était-elle disponible?

En premier lieu, nous voulions savoir si quelqu'un avait répondu aux interrogations des premiers jours en enseignement. La presque totalité des répondants, soit vingt-six (26) sur trente (30), répondent affirmativement à cette question (tableau 4.5). De plus, nos répondants indiquent que les réponses à leurs interrogations furent fournies par le personnel enseignant, sauf pour quelques-uns d'entre eux qui furent aidés par leur parent ou le reste du personnel de l'école.

Les deux autres paliers de réponses étaient utiles pour ceux qui n'ont reçu aucune aide, puisqu'on demandait à qui ils auraient aimé poser leurs questions et si ces personnes étaient disponibles. Comme seulement trois (3) individus connurent ce sort, nous n'en tiendrons pas compte dans notre analyse.

Les tableaux 4.6 et 4.7 correspondent à la quatrième question de notre questionnaire et comportait deux volets de réponses. En effet, on demandait aux nouveaux débutants : «Lors de vos débuts dans l'enseignement, certaines personnes vous ont-elles soutenues plus que d'autres? En quoi ces personnes étaient-elles plus qualifiées pour vous apporter le soutien désiré?».

**tableau 4.6**  
Lors de leur début, le soutien des nouveaux  
enseignants par certaines personnes plus que d'autres

---

oui	26
non	2
pas de réponse	2

---

En première partie de question, où l'on demandait si certaines personnes avaient soutenu les jeunes enseignants lors de leur début plus que d'autres, les personnes interrogées nous donnent une réponse claire. Vingt-six (26) répondants sur trente (30) sont affirmatifs (tableau 4.6). Parmi ces vingt-six (26), il importe de mentionner que seize (16) répondants furent soutenus par le personnel enseignant, sept (7) par l'ensemble du personnel de l'école, deux (2) par la direction et un (1) par des parents et amis. On voit l'importance d'être soutenu par quelqu'un. Peu importe qui nous soutient ou nous conseille, le nouvel enseignant a besoin de gens sur qui il peut compter.

**tableau 4.7**  
Qualification des personnes qui vous ont soutenu

---

expérience, professionnalisme, expertise	19
qualités personnelles	8
pas de réponse	3

---

En seconde partie de question, nous demandions en quoi ces personnes étaient plus qualifiées pour leur apporter le soutien désiré. Les personnes interrogées affirment dans une proportion de dix-neuf (19) sur trente (30) que les qualifications nécessaires sont celles liées à l'expérience, au professionnalisme et à l'expertise (tableau 4.7). Il ne faut pas négliger les autres répondants, soit huit (8) sur trente (30), qui ne voient pas l'expérience comme la principale qualification, mais privilégient plutôt les qualités faisant appel à la disponibilité, la compréhension et la confiance.



**tableau 4.8**  
Types de conseils qu'ils ont (ou auraient)  
aimé recevoir sur la planification

aimé recevoir	planification à long terme	19
reçu	planification à long terme	4
rien reçu		5
pas de réponse		2

À la question 5, où l'on demandait : «Lors de vos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir concernant la planification des cours?», nos répondants ont plus de souhaits et d'attentes que de réalisations concrètes. En effet, dix-neuf (19) répondants sur trente (30) précisent qu'ils auraient aimé recevoir des conseils. D'après leurs commentaires, la planification à long terme où ils pourraient visualiser l'année et connaître le rythme à donner pour chaque section de matière serait idéal comme conseil (tableau 4.8).

Dans le même ordre d'idées, quatre (4) répondants disent qu'ils ont reçu des conseils concrets qui rejoignent le souhait des précédents. En effet, ces conseils sur la planification à long terme furent très appréciés et efficaces pour ces débutants. Malheureusement, cinq (5) répondants n'ont rien reçu comme forme d'aide pour la planification et ils ne nous ont pas spécifié pourquoi.

La planification est très importante pour les enseignants et pose souvent problème. La problématique de la planification à long et à court terme fut retenue dans la recherche-action sur l'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes en Abitibi-Témiscamingue effectuée conjointement par le Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue, le ministère de l'Éducation (direction régionale), la Commission scolaire de Rouyn-Noranda ainsi que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. En effet, ils ont remarqué que :

La gestion du temps de l'enseignement d'un objectif donné, la structure des programmes, la quantité des objectifs à planifier, [...] ont été les principales causes des difficultés vécues par les nouveaux maîtres en ce qui concerne la planification à court et à long terme. (Charbonneau *et al.*, 1991, p.15)

Le tableau 4.9 correspond à la question 6 de notre questionnaire et se formulait ainsi : «Lors de nos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir concernant la discipline de la classe?».

**tableau 4.9**  
Types de conseils qu'ils ont (ou auraient)  
aimé recevoir sur la discipline

auraient aimé recevoir	15
reçu	8
rien reçu	5
pas de réponse	2

Lors de notre enquête, nos répondants ont reçu moins de conseils sur la discipline que ce qu'ils auraient souhaité en réalité. En effet, seulement huit (8) répondants sur trente (30) ont réellement reçu des conseils concrets et diversifiés concernant la discipline. Ces conseils sont très différents selon le maître associé et selon les situations. Les répondants sont malheureusement peu loquace à ce sujet. Ils nous parlent de conseils diversifiés, de réponses à leurs questions, de demeurer soi-même et de sévérité en début d'année scolaire. Rien de plus. En réalité, la moitié des répondants, soit quinze (15) sur trente (30) auraient apprécié recevoir certains conseils (tableau 4.9) sur les types de moyens disciplinaires qui peuvent nous aider à maintenir un bon climat d'apprentissage en classe (comment fixer son seuil de tolérance, comment interagir avec les parents des élèves difficiles). Plus concrètement, ils auraient aimé une table de discussion et d'échange pour y recevoir différents conseils et trucs pour mieux gérer leur discipline de classe. En effet, il s'agit d'une partie de la tâche qui fait peur à plus d'un. Huberman *et al.*, toujours dans leur recherche intitulée : *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (1989), en font état en ces termes : «La première confrontation avec les élèves est souvent vécue douloureusement par le jeune maître.» (*Ibid*, p. 253). Dans le même ordre d'idée, Baillauquès et Breuse (1993) affirment que :

Les problèmes de discipline ne sont pas rencontrés par tous les débutants [...], mais là où ils se produisent, ils constituent sans aucun doute l'épreuve la plus dure qui soit pour un praticien. (*Ibid*, p. 51-52)

**tableau 4.10**  
Types de conseils qu'ils ont (ou auraient)  
aimé recevoir sur l'évaluation

auraient aimé recevoir	10
reçu	10
rien reçu	5
pas de réponse	5

À la question 6 qui demandait : «Lors de vos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir concernant l'évaluation des élèves?», les répondants à cette question sont partagés. Dix (10) répondants sur trente (30), soit le tiers, disent avoir reçu des conseils sur l'évaluation et sur le jugement qui l'accompagne, alors que dix (10) répondants sur trente (30), soit le second tiers font état de ce qu'ils auraient aimé recevoir à ce sujet (tableau 4.10). Ce qu'il importe de retenir ici, c'est le besoin qu'éprouvent les nouveaux enseignants de se faire aider, conseiller ou de se faire rassurer à propos de l'évaluation.

À la suite de leur recherche-action en Abitibi-Témiscamingue (1991), les intervenants (voir p. 21) ont recueilli de nombreux éléments problématiques relatif au début en enseignement. Une fois ces données analysées et regroupées ils ont, eux aussi, trouvé parmi les problèmes cités par les jeunes enseignants, celui de l'évaluation.

Bien que le contexte et la façon d'évaluer soient assez différents, Baillauquès et Breuse (1993) rapportent, eux aussi, la même crainte des nouveaux enseignants face à l'évaluation :

«Comment noter?» demande-t-on dans notre pays. Les questions posées dans ce sens par les arrivants au métier ne sont pas nombreuses; mais se disant, elles empruntent le ton de la grande préoccupation sinon, plus d'une fois, d'une forte anxiété. En cours de réunions, les enseignants qui s'apprêtent à prendre leur première classe expriment leur perception de l'acte d'évaluation comme celui d'un savoir-faire mystérieux dont l'importance est cruciale. (*Ibid*, p. 56)

Les enseignants qui débutent, ont certains besoins face à l'évaluation. Parmi les dix (10) répondants qui auraient aimé recevoir des conseils, certains nous ont indiqué clairement ce dont ils auraient eu besoin. Ils ont parlé du comment évaluer et, surtout, à quelle fréquence; de savoir gérer des reprises d'examen (doit-on en faire ou non) et la gestion des absences lors d'évaluation; enfin, de l'adaptation des évaluations pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

**tableau 4.11**  
Types de conseils qu'ils ont (ou auraient)  
aimé recevoir pour susciter l'intérêt des élèves

auraient aimé recevoir	15
reçu	7
rien reçu	3
pas de réponse	5

Lorsque l'on regarde le tableau 4.11 qui réfère à la huitième question, soit : «Lors de vos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir de la part d'un enseignant d'expérience afin de susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage?», nous voyons rapidement que les conseils pour susciter l'intérêt des élèves ne constituent pas un élément pour lequel il est facile et fréquent de recevoir de l'aide. Ainsi, quinze (15) répondants sur trente (30) nous font part de ce qu'ils auraient aimé recevoir comme conseils à ce sujet. On ne peut prétendre qu'ils n'ont reçu aucun conseil; par contre, on peut supposer que s'ils en ont reçu, ce ne fut pas en quantité suffisante. Seulement sept (7) personnes ont eu la chance de recevoir des conseils concrets pour motiver les élèves (varier les activités pédagogiques, créer un climat de confiance en classe)

D'autres recherches en sont venues à des constatations similaires. En effet, la recherche-action en Abitibi-Témiscamingue (1991) (voir p. 21) classifient cette situation dans les relations interpersonnelles avec les élèves et les parents : «Les principales difficultés vécues en ce domaine sont le manque de techniques de relation d'aide afin de motiver les élèves.» (Charbonneau *et al.*, 1991, p. 17). De plus, Baillauquès et Breuse (1993) confirment sensiblement la même chose :

Les questions ou les demandes d'aide formulées pendant les sessions d'accueil ou de soutien aux débutants rencontrent les items apparus dans la plupart des recherches précitées. Il s'agit :  
-de la capacité à intéresser les élèves: «savoir les motiver»  
(*Ibid*, p. 55)

**tableau 4.12**  
Les sujets sur lesquels vous avez (ou auriez) aimé  
échanger au début de votre enseignement

ont aimé ou auraient aimé discuter*	gestion disciplinaire	11	
	didactique	6	
	pédagogie	5	
	gestion du temps	6	
	fonctionnement administratif	2	
	l'appréhension face à certains groupes	2	
	l'identification de mon rôle d'enseignant	1	
	de mes erreurs et de mes réussites	2	
	aimé échanger	difficultés de discipline	3
		difficultés diverses	2
		de ma matière	1
l'estime de soi		1	
des différentes façons d'enseigner		1	
pas de réponse	des trucs de gestion de classe	1	
		6	

\*Il n'était pas possible de savoir si les répondants avaient échangé sur ces sujets ou non, car les répondants ne le mentionnaient pas clairement.

Lorsque l'on analyse une question du type «quels sont les sujets (réussites, difficultés, échanges d'informations, etc) sur lesquels vous avez ou auriez le plus aimé échanger avec une autre personne lorsque vous avez commencé à enseigner», qui correspond à la neuvième question fournie aux répondants, il faut donner des consignes très claires sinon il devient presque impossible de compiler le nombre total de répondants. Malgré cet impair dans notre question, les nouveaux enseignants interrogés ont donné plusieurs pistes de réponses aussi intéressantes les unes que les autres.

En premier lieu, précisons que la majorité des répondants n'ont pas mentionné si les sujets qu'ils ont nommés avaient été discutés ou non. Ainsi, la majorité des personnes interrogées ont aimé ou auraient aimé échanger sur des sujets aussi variés que la gestion disciplinaire (onze (11) répondants), la didactique (six (6) répondants), la pédagogie (cinq (5) répondants) et la gestion du temps (six (6) répondants). Comme le démontre le tableau 4.12, d'autres thèmes furent mentionnés, mais ils ne sont cités que par une ou deux personnes.

Certains répondants furent plus clairs dans leurs réponses et nous ont spécifié les sujets sur lesquels ils ont aimé échanger et ceux pour lesquels ils auraient aimé échanger. Ainsi, les répondants, qui ont échangé, ont traité de plusieurs sujets, comme par exemple, se donner des

trucs de gestion de classe, différentes façons d'enseigner, l'estime de soi et leur matière (un (1) seul répondant par thème). Trois (3) répondants seulement disent que les différentes difficultés que l'on rencontre au début de la carrière sont surtout celles reliées à la discipline.

Ce qu'il importe de retenir de ces réponses, c'est que le nouvel enseignant éprouve le besoin de parler et d'échanger sur des sujets variés qui le préoccupent. Édouard Malenfant, dans l'article qu'il a écrit en 1992 pour la revue Vie pédagogique (volume 6), fait état de l'importance des discussions pour les nouveaux venus dans l'enseignement :

[...]des rencontres d'environ une heure par semaine permettent d'aborder [...] différents thèmes psychopédagogiques (la planification d'un cours, la psychologie de l'apprentissage, les stratégies d'enseignement, etc). Ces thèmes demeurent cependant un prétexte puisque l'objectif de ces rencontres est avant tout de faire le point sur les difficultés rencontrées et de répondre aux besoins plus immédiats de la personne encadrée. (*Ibid*, p.12)

#### 4.1.1 Bilan de la première partie

Avant de passer à la seconde partie d'analyse qui porte sur la vision et/ou les souhaits des jeunes enseignants face à la méthode de mentoring, il importe de faire un bilan de cette première série de questions. La recherche visait, dans un premier temps, à comprendre les difficultés des débuts dans l'enseignement à partir du vécu des enseignants débutants. Si l'on résume les informations que nous offre l'analyse des premières questions, il nous est possible de voir et de cerner les besoins des nouveaux enseignants.

Selon eux, le temps de préparation idéal serait d'environ trois (3) à dix (10) jours (tableau 4.2), et il leur faut de l'aide concrète par un enseignant d'expérience qui pourrait répondre à leurs questions (tableau 4.2, 4.7).

Les dernières questions nous permettent de savoir qu'au niveau de la planification, de la discipline, de l'évaluation, de la stimulation de l'intérêt des élèves ou pour tout autre sujet, les jeunes enseignants ont plus de souhaits et d'attentes que de réalisations concrètes (tableaux 4.9, 4.10, 4.11, 4.12). Si l'on réfère aux différents tableaux, on remarque que les nouveaux enseignants nous parlent surtout de ce qu'ils auraient aimé : au tableau 4.8, dix-neuf (19) répondants auraient aimé recevoir des conseils sur la planification à long terme; au tableau 4.9, quinze (15) répondants auraient aimé recevoir des conseils sur la planification; au tableau 4.11, quinze (15) répondants auraient aimé recevoir des conseils pour susciter l'intérêt des élèves et

enfin; au tableau 4.12, environ trente-cinq (35) répondants auraient aimé échanger sur divers sujets. Ils ont donc reçu certains conseils, une certaine forme d'aide, mais peut-être pas en quantité suffisante.

Ce qui ressort, donc, c'est que le nouvel enseignant a besoin de parler, d'échanger et de se confier. Ils veulent que quelqu'un puisse lui accorder du temps pour répondre à ses questions, l'écouter et le soutenir. Afin de voir comment il faut envisager une méthode qui puisse résoudre ce problème de communication, voyons d'abord ce que les jeunes enseignants interrogés nous proposent par leurs réponses à la seconde série de questions qui touchent le mentoring comme moyen pour soutenir le jeune enseignant à ses débuts.

#### 4.2 LE MENTORING

Cette seconde série de questions avait pour but de percevoir la vision et les souhaits des jeunes enseignants face au mentoring comme forme de soutien lors de l'insertion professionnelle. Ainsi, en sachant ce que les débutants dans le métier d'enseignant désirent, nous serons en mesure de proposer un modèle de mentoring mieux adapté aux besoins du milieu, soit le secteur de l'enseignement secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda.

Le tableau 4.13 correspond à la dixième question qui demandait : «Pensez-vous qu'un système institutionnalisé de jumelage d'un débutant avec un mentor (un enseignant d'expérience) pourrait permettre une meilleure intégration du nouvel enseignant dans ses fonctions?»

**tableau 4.13**  
Un système individualisé de jumelage d'un débutant avec  
un mentor peut permettre une meilleure intégration du nouvel enseignant

---

oui	pour l'importance du soutien et des conseils	12
	avec de la latitude pour le débutant	5
	peut devenir une expérience de fin de carrière	3
	on doit avoir des atomes crochus	3
oui et non		4
non		1
pas de réponse		2

---

La majorité de nos répondants, soit vingt-trois (23) sur trente (30) sont d'accord avec l'idée d'un jumelage individualisé d'un débutant avec un mentor (tableau 4.13). Grâce à certains commentaires, nous remarquons plus particulièrement que douze (12) répondants sur les vingt-trois (23) y voient un apport important au niveau du soutien et des conseils qui sont si précieux à leurs débuts.

Le ministère de l'Éducation, dans ses orientations de juillet 1993, voit l'encadrement des débuts comme «Une aide professionnelle aux débutants et aux débutantes dans la recherche de solution aux divers problèmes rencontrés dans l'exercice de leur profession.» (*Ibid*, p.14). Dans le même ordre d'idées, les deux rapports finals portant sur un projet d'insertion professionnelle des commissions scolaires de Victoriaville (1995) et des Mille-Îles (1995) en arrivent aux mêmes conclusions :

Les retombées de l'accompagnement à l'insertion sur la qualité de l'enseignement et la compétence de la relève sont perceptibles et viennent confirmer qu'il faut poursuivre l'implantation de services d'insertion professionnelle pour l'ensemble du Québec. (C.S. des Mille-Île, 1995, p.14)

En conclusion, les novices ont semblé grandement apprécier l'aide apportée par les mentors. (C.S. de Victoriaville, 1995, p. 25)

**tableau 4.14**  
Rencontres individuelles ou collectives

---

individuelles	11
individuelles et collectives	8
collectives	6
laisser le libre choix	3
pas plus de deux débutants par mentor	1
pas de réponse	1

---

Pour cette onzième question portant sur le choix des rencontres entre mentor et débutants, soit «Les rencontres avec un mentor devraient-elles être individuelles (un seul débutant avec un mentor) et/ou collectives (plusieurs débutants avec un mentor)?», les résultats obtenus posent problèmes. En effet, les répondants sont très divisés : onze (11) sur trente (30) sont en faveur de rencontres individualisées, huit (8) opteraient pour des rencontres individuelles et collectives, alors que six (6) ne veulent que des rencontres de groupe (tableau 4.14).



Selon certains commentaires donnés par quelques-uns de nos répondants, les adeptes des rencontres individuelles préfèrent son côté confidentialité, confiance mutuelle et relation de qualité. Les personnes souhaitant les rencontres collectives y voient la chance de bénéficier d'échanges dynamiques et riches, de contacts avec d'autres enseignants vivants les mêmes problèmes ou du moins, des situations analogues. Enfin, ceux qui souhaitent les deux types de rencontres, individuelles ou collectives, y voient un avantage majeur, celui de bénéficier du meilleur de ces deux types de rencontres.

Plusieurs projets d'insertion professionnelle existent, Saint-Louis (1994), Commission scolaire des Mille-îles (1995), Commission scolaire de Victoriaville (1995) et Champagne (1996), mais personne ne semble préconiser les rencontres collectives plus que les individuelles. La Commission scolaire des Mille-Îles (1995) opte pour les deux formes : «Nous avons élaboré un modèle [...] qui permettrait à un plus grand nombre de novices d'avoir accès à un accompagnement individuel ou collectif.» (*Ibid*, p. 12) De son côté, la Commission scolaire de Victoriaville (1995) propose un accompagnement plus axé sur les rencontres individuelles : «que aussi longtemps que la banque de mentors n'est pas épuisée, le ratio soit d'une ou d'un mentor pour une ou un novice.» (*Ibid*, p.29). Enfin, le ministère de l'Éducation (1993) ne parle que : «des mesures d'accueil permettant une meilleure intégration dans l'organisme scolaire.» (*Ibid*, p.13)

**tableau 4.15**

Personne, en diade ou triade, qui accompagne le nouvel enseignant

oui	11
non	15
pas de réponse	4

Cette question correspondait à la douzième du questionnaire et était formulée ainsi : «Pensez-vous que plus d'une personne en diade ou en triade, pourraient seconder le nouvel enseignant à l'occasion de ses débuts?». Comme nous le signalions à la question précédente, les répondants sont divisés. Pour onze (11) d'entre eux, l'idée d'avoir plusieurs mentors peut s'avérer fort utile puisqu'ils auraient la possibilité d'avoir plusieurs conseils et des points de vue différents. Pour quinze (15) autres répondants, cette façon de faire est à rejeter (tableau 4.15). Ils croient que trop de conseils peut s'avérer aussi néfaste que de ne pas en avoir assez, que la confidentialité serait inexistante et que le débutant manquerait de latitude. De plus, trouver un

mentor dont la personnalité s'apparente à celle du jeune enseignant est déjà difficile, avec plusieurs, ce serait quasi impossible. Dans les orientations du ministère de l'Éducation (1993), on ne précise pas le type de soutien que l'on doit prévoir pour les nouveaux enseignants : on reste très large sur les moyens à préconiser.

Cependant, dans les rapports des deux projets d'insertion professionnelle examinés, il est toujours question d'un mentor par rapport à un ou plusieurs novices. Même lors du colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, tenu le 15 septembre 1995, à Victoriaville, tous semblent avoir le même point de vue : «Une supervision de 9 à 10 débutantes ou débutants par une enseignante ou un enseignant d'expérience.» (*Ibid*, p.13)

Le tableau 4.16 se réfère à la question treize demandant : «Croyez-vous que les enseignants peuvent développer des habitudes pédagogiques inefficaces faute de n'avoir pu profiter d'un encadrement adéquat à leur débuts?».

**tableau 4.16**  
Habitudes pédagogiques inefficaces faute d'encadrement

oui	21
non	5
pas de réponse	4

La majorité des personnes interrogées croient d'emblée que de mauvaises habitudes pédagogiques peuvent se développer faute d'un encadrement adéquat lors des débuts. Ainsi, pour vingt et un (21) répondants sur trente (30), cela ne fait aucun doute (tableau 4.16). On ne parle pas nécessairement d'inefficacité, mais plutôt de faux plis, de maladresse. Ces derniers se prennent très rapidement, faute d'encadrement. Baillauquès et Breuse (1993) affirmaient déjà qu'«il est nécessaire de soutenir les enseignants arrivants pour pallier, au mieux et au plus vite, les maladresses bien compréhensibles des débuts.» (*Ibid*, p. 173)

De plus, le ministère de l'Éducation croit aussi que des habitudes inefficaces peuvent s'incruster, car dans ses orientations de 1993, il affirme que :

Les nouvelles recrues ont été laissées à elles-mêmes, à leurs hésitations, chacune façonnant avec plus ou moins de bonheur sa propre expérience, parfois même en adoptant des attitudes pédagogiques inefficaces ou impropres qui ont pu se fixer par la suite, faute d'un encadrement professionnel adéquat. (*Ibid*, p. 6)

**tableau 4.17**  
Conditions pour accomplir la tâche de mentor avec efficacité

disponibilité	17
reconnaissance des pairs	1
vouloir être guide	3
pas de réponse	9

**tableau 4.18**  
Les qualités à posséder pour bien conseiller un ou des débutants

ouverture d'esprit	16
communicateur	7
pédagogie	3
pas de réponse	4

La question 14 comportait deux volets, car elle demandait aux répondants «À quelles conditions le mentor pourrait-il accomplir sa tâche avec efficacité? Quelles qualités devrait-il posséder pour bien conseiller un ou des débutants?». La première partie visait à connaître les conditions pour que le mentor puisse accomplir sa tâche avec le plus d'efficacité possible. Comme le démontre le tableau 4.17, un peu plus de la moitié des répondants, soit dix-sept (17) sur trente, affirment d'emblée que la condition principale est la disponibilité.

En effet, pour que le mentoring prenne tout son sens, il importe que le mentor soit disponible le plus souvent possible pour le nouvel enseignant. La Commission scolaire de Victoriaville, dans son rapport de 1995, mentionne qu'une majorité de mentors (24/25) abondent dans le même sens : «Pour bien accompagner un ou une novice, les mentors insistaient sur la disponibilité.» (*Ibid*, p. 18)

Dans la même visée, le compte rendu du colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (1995), propose que le mentor puisse avoir un minimum de disponibilité pour se consacrer pleinement à sa tâche :

Il pourrait y avoir un minimum de temps reconnu dans l'horaire [...] pour une tâche déterminée, pour des rencontres planifiées à l'horaire auquel s'ajoute

occasionnellement du temps de libération pour des tâches ponctuelles et spécifiques, pour des rencontres informelles. (MEQ, 1995, p. 41)

Dans la seconde partie de cette question, nous voulions savoir quelles seraient les qualités nécessaires aux mentors pour bien conseiller un ou des débutants. Trois (3) qualités ont ressorti, dont la plus importante est l'ouverture d'esprit (tableau 4.18). Seize (16) répondants sur trente (30) croient que cette qualité, qui est un mélange d'altruisme et de générosité, est indispensable pour le mentor. Vient ensuite, pour sept (7) personnes, l'importance d'être un bon communicateur afin de développer une bonne relation où chacun peut exprimer ses pensées et ses sentiments. Enfin, pour trois (3) répondants, les qualités pédagogiques telles le sens et le don de l'enseignement sont très importantes.

Le compte rendu du colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (1995) précise les qualités à posséder pour bien conseiller les débutants. Bien qu'elles n'y soient pas désignées de la même façon, ces qualités rejoignent celles de nos répondants :

- habileté à la communication interpersonnelle, capacité d'écoute active;
- connaissance et ouverture à la problématique de l'entrée dans la profession et des étapes de la socialisation;
- avoir de l'intérêt pour le développement professionnel d'un nouvel enseignant;
- être souple;
- être habile dans les communications interpersonnelles;
- être capable de donner du feedback;
- être reconnu pour sa compétence professionnelle;
- avoir une bonne capacité d'écoute. (*Ibid*, p.16 et 44)

De plus, dans son projet expérimental en insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, la Commission scolaire des Mille-Îles (1995) met l'accent sur l'importance de l'ouverture d'esprit, tout comme nos répondants :

Le premier critère serait sans aucun doute le volontariat. Cette attitude garantit en quelque sorte l'ouverture chez les enseignantes à des savoirs théoriques et pratiques moins familiers pour elles. (*Ibid*, p.14)

Pour les besoins d'analyse de notre travail, nous avons effectué une interprétation combinée des questions 15 et 16, puisque la première a des influences directes sur la seconde. En effet, les deux questions portent sur le fonctionnement du mentoring et sur les idées personnelles que possèdent les répondants à ce sujet. La quinzième question se formulait comme suit : «Le fonctionnement du «mentoring» devrait-il être laissé à la discrétion des personnes concernées ou devrait-il être structuré de façon rigoureuse par des personnes de la direction des écoles ou de la commission scolaire?». Pour sa part, la seizième et dernière

question demandait : «Auriez-vous des idées personnelles sur ce que devrait être le fonctionnement du «mentoring» et sur le contenu des discussions qui devraient s'engager entre le ou les débutant (s) et le mentor?».

**tableau 4.19**

Le fonctionnement du «mentoring» laissé à la discrétion des personnes concernées ou structuré de façon rigoureuse par des personnes de la direction des écoles ou de la commission scolaire

---

discrétion	17
structuré	4
structuré avec souplesse	6
pas de réponse	3

---

Comme le démontre les chiffres du tableau 4.19, la majorité des répondants, soit dix-sept (17) sur trente (30) veulent que le mentoring soit laissé à la discrétion des personnes concernées. Consultons maintenant les deux tableaux correspondant à la question 16.

**tableau 4.20**

Le fonctionnement du mentoring

---

ouvert	17
structuré	5
pas de réponse	8

---

**tableau 4.21**

le contenu des discussions

---

sujets variés	16
sujets structurés	4
pas de réponse	10

---

Ce que l'on remarque d'emblée, c'est que pour le fonctionnement et pour le contenu des discussions, les répondants veulent le plus de liberté possible. Ainsi, concernant le fonctionnement du mentoring, dix-sept (17) personnes croient que la solution est de laisser le plus de marge de manoeuvre à ceux que le mentoring intéresse (tableau 4.20). Il ne faut surtout pas l'imposer. Ceux qui voient en ce projet une solution doivent pouvoir choisir eux-mêmes leurs mentors et établir avec ces derniers une façon de fonctionner qui répond à leurs besoins.

La même constatation se retrouve concernant le contenu des discussions. Seize (16) répondants sur trente ne veulent pas discuter de sujets choisis ou planifiés (tableau 4.21). Ils veulent parler de planification, de stratégies d'enseignement ou de discipline autant que de leur état d'âme.

Le compte rendu du colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (1995) nous indique, dans ses recommandations, des éléments qui rejoignent les volontés de nos répondants :

- Que l'on garde une souplesse dans toute la structure de cet accompagnement.
- L'accompagnement ne doit pas être imposé.
- L'école devrait offrir des mesures d'aide incitatives qui respecteraient le type de besoins exprimés et le rythme de chaque débutant.
- Le débutant devrait pouvoir faire son choix parmi les mesures d'aide et les accompagnateurs. (*Ibid*, p.14 et 29)

#### 4.2.1 Bilan de la seconde partie

Cette seconde série de questions se voulait une consultation pour nous aider à revoir un modèle d'insertion professionnelle qui correspondrait aux besoins du milieu. Comme nous avons déjà des idées de programmes de mentoring inspirées des commissions scolaires des Mille-Îles (1995) et de Victoriaville (1995), ainsi que celui d'Amos (Champagne, 1996), nous avons formulé nos questions à partir de ces différentes façons de fonctionner avec le mentoring.

En premier lieu, les jeunes enseignants sont majoritairement favorables à un système de jumelage d'un débutant avec un mentor (tableau 4,13). Là où les opinions deviennent plus divergentes, c'est lorsque l'on veut savoir s'ils préfèrent des rencontres individuelles ou collectives ou les deux jumelées, et s'ils veulent un ou plusieurs mentors. Dans les deux cas, les répondants sont très divisés, car selon certaines de leurs réponses, ils voient du positif dans

ces différentes options (tableau 4.14, 4.15)

Ce qui semble ressortir, c'est l'importance qu'ils accordent au risque de développer des habitudes pédagogiques inefficaces, faute d'un encadrement adéquat (tableau 4.16). Il importe donc, selon eux, de mettre sur pied un système de mentoring où le mentor serait disponible (tableau 4.17), ouvert d'esprit (tableau 4.18) et où le système de mentoring serait laissé à la discrétion des personnes concernées (tableau 4.19). Ce dernier serait ouvert (tableau 4.20) sans sujets de discussion imposés (tableau 4.21). Ainsi, le mentor et son protégé pourraient échanger sur un pied d'égalité, sans préjugé, et dans une liberté que l'on ne retrouve pas dans des systèmes trop organisés et contrôlés.

Dans le prochain chapitre, nous vous expliquerons le projet de mentoring que nous préconisons dans les deux écoles secondaires de Rouyn-Noranda, inspiré des réponses proposées par les jeunes enseignants interrogés. Ce projet constitue en quelque sorte l'aboutissement de l'enquête réalisée auprès des nouveaux enseignants du secondaire de Rouyn-Noranda.

## CHAPITRE V

### UN PROJET DE MENTORING



La présente recherche se voulait une étude sur la perception des nouveaux enseignants face à la nécessité d'un soutien auprès des enseignants débutants, et pour faire état de la vision des enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda concernant cette forme d'accompagnement qu'est le mentoring.

Afin de réaliser notre but, nous avons répertorié plusieurs écrits concernant l'insertion professionnelle, la gestion de classe, en particulier les composantes telles que l'évaluation, la planification et la discipline. De plus, nous avons rassemblé plusieurs documents portant sur les méthodes d'accompagnement du nouvel enseignant, en particulier, celles ayant trait au mentoring.

Par la suite, nous avons analysé les différents problèmes que devait affronter le nouvel enseignant lors de sa prise de fonction. De plus, nous nous sommes interrogés à savoir si le débutant recevait ou non une certaine forme d'aide et comment nous pourrions lui faciliter ses débuts dans le monde de l'enseignement. Puis, nous nous sommes donné comme objectifs de répertorier les besoins des jeunes enseignants face à leurs difficultés, en savoir plus sur les conseils qu'ils ont eu ou qu'ils auraient aimé recevoir en ce qui concerne la planification, la discipline et l'évaluation, pour enfin connaître leur vision d'un soutien du type mentoring.

Ces objectifs nous permettaient de répondre à la question de recherche suivante: Comment les nouveaux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda perçoivent-ils le type de soutien qu'ils reçoivent ou devraient recevoir et comment le «mentoring» pourrait faciliter l'intégration du jeune enseignant?

Afin de pouvoir répondre à notre question, nous avons bâti un questionnaire à questions ouvertes inspiré de certains éléments de la thèse de Thérèse Nault (1993). Nous avons ainsi créé un questionnaire spécifique à nos besoins, composé de seize (16) questions correspondant à ce que nous cherchions pour cerner les besoins de nos nouveaux enseignants et pour amener l'idée de mentoring. Nous l'avons fait valider par cinq (5) enseignants tirés au hasard parmi notre échantillonnage et nous avons effectué quelques réajustements afin d'obtenir la version finale de notre questionnaire. Ce dernier fut distribué à quarante-huit (48) enseignants du niveau secondaire (école La Source et école secondaire d'Iberville) qui ont débuté leur carrière entre les années 1990-1997.

L'analyse des trente (30) questionnaires complétés fut réalisée grâce à la méthode dite d'analyse de contenu. Nous avons analysé chacune des questions en utilisant des mots clés et des regroupements d'idées que nous avons classifiés dans des catégories qui reflétaient et

respectaient le plus l'idée exprimée chez les répondants. Puis, grâce à notre documentation, nous avons vérifié si les résultats obtenus correspondaient avec les données des différentes recherches déjà effectuées.

Les neuf (9) premières questions nous ont permis de cerner les besoins ou difficultés rencontrés par les nouveaux enseignants. Ce qu'il faut retenir de l'analyse de cette première partie du questionnaire, c'est l'importance pour ces jeunes d'avoir suffisamment de temps pour se préparer convenablement en début d'année, de parler et d'échanger sur des sujets précis (discipline, évaluation et planification), mais aussi sur plusieurs autres sujets plus ou moins importants. Il est primordial pour eux, et ils le précisent régulièrement, de pouvoir discuter pour se soulager de leur difficulté, pour en savoir davantage, ou tout simplement pour clarifier une situation ou une notion ambiguës.

Les sept (7) dernières questions portaient sur le mentoring ou la façon la plus adéquate pour soutenir le nouvel enseignant à ses débuts. Cette seconde section du questionnaire nous permet de savoir que les jeunes enseignants s'accordent pour dire qu'il est important d'avoir une certaine forme de soutien informel qui leur permettra de se confier à une personne qui pourra les rassurer et leur servir de guide.

À la lumière d'une telle analyse basée sur les réponses de nos répondants, nous pouvons constater que les jeunes enseignants débutants ont besoin :

- d'un temps de préparation adéquat et surtout, ont besoin d'être soutenu et écouté;
- Ils veulent discuter et échanger afin de corriger immédiatement leurs erreurs et améliorer sans attendre leur enseignement;
- Enfin, peu importe le type de soutien et la formule préconisée, ils veulent de la latitude, de l'ouverture d'esprit et de la disponibilité de la part du mentor qui leur sera attribué.

Nous croyons donc qu'une formule qui découlerait du genre de soutien offert par le projet PASSAGE de la Commission scolaire des Mille-Îles (1995) pourrait être très efficace. Le mentoring qu'il serait bon d'offrir aux nouveaux enseignants de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda pourrait s'organiser de la façon suivante :

- rencontres individuelles régulières** (un mentor versus un novice) selon les besoins du jeune enseignant;
- disponibilité très grande de la part du mentor** pour répondre aux questions du jeune débutant de façon immédiate;
- rencontres collectives du mentor et de ses trois (3) ou quatre (4) novices** (une fois par mois environ) pour échanger, briser l'isolement et créer un sentiment d'appartenance.

De plus, les critères de sélection pour l'enseignant mentor pourraient être :

- volontariat**;
- avoir un intérêt pour les jeunes et pour leur intégration**;
- disponibilité** (il devrait être libéré d'une partie de sa tâche pour mieux fonctionner).

Il ne doit pas y avoir une longue liste de critères de sélection ou une série de mesures pour intégrer le jeune enseignant. Il faut éviter les structures lourdes et complexes qui alourdiront la tâche des enseignants et décourageraient les jeunes enseignants. Il faut donc bien choisir l'enseignant mentor, car il sera la base, la pierre angulaire d'un tel projet. Comme le précise Renée Houde dans son essai intitulé *Des mentors pour la relève* (1985), le mentor possède douze (12) fonctions qui ont pour but de «révéler le protégé à lui-même et l'aider à implanter son rêve de vie.» (ibid, p. 103). Ainsi, pour atteindre cet objectif primordial, le mentor doit: accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre auprès des collègues, favoriser l'avancement, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du feed-back, soutenir moralement et sécuriser. Il faut donc être prudent sur la façon de recruter les candidats au titre de mentor, d'où l'importance du premier critère que nous avons établis un peu plus haut, soit le **volontariat**.

Puisque cette qualité n'est pas toujours synonyme de compétence et qu'il ne faut surtout pas obliger quelqu'un à prendre sur ses épaules une telle responsabilité, il faut que les directions d'établissement examinent de près les membres de leur personnel qui seraient susceptibles d'être de bons candidats et voient avec eux s'ils sont intéressés. Ils doivent se baser sur l'expérience, l'adaptation au changement, l'ouverture d'esprit et surtout, comme l'affirme notre deuxième critère, **avoir un intérêt pour les jeunes et pour leur intégration**. Dans sa thèse doctorale, Serge Desgagné nous explique clairement les qualités d'un bon mentor en ces termes :

Il représente celui qui a l'expérience des situations indéterminées de la pratique, celui qui doit ajuster continuellement son action suivant le contexte, celui aussi, que l'on présume avoir développé une certaine expérience de la délibération et de la réflexion qu'elle exige, celui, en somme, qui a développé une certaine façon de contrôler son environnement et qu'on peut croire susceptible, de ce point de vue, d'avoir à apporter quelque chose au débutant. (1994, p.14)

À partir de ces critères à la fois précis et larges, les directions des écoles secondaires d'Iberville et La Source, pouvaient compter sur un bassin d'une vingtaine de candidats. Il est donc primordial que ces individus puissent connaître exactement ce en quoi consiste le mentoring. Pour ce faire, les directions peuvent leur expliquer les douze (12) fonctions relatives au mentorat selon Houde (1995), en plus de leur préciser l'importance de notre troisi-

ème critère de sélection, la **disponibilité**.

Dans les recommandations de leur rapport final de juin 1995, concernant le développement et l'expérimentation d'un modèle d'encadrement de la démarche professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants, les trois (3) intervenants impliqués dans ce projet (La Commission scolaire de Victoriaville, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et le ministère de l'Éducation) précisent l'importance de ces trois (3) critères précités (p. 66) qui sont à la base même d'un projet d'insertion professionnelle par le mentoring.

Une fois les douze (12) fonctions bien établies pour les futurs mentors, il importe de les consulter pour établir clairement le mode de fonctionnement du mentoring. Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans ce chapitre (p. 62), le mentoring, tel que nous le concevons, possède trois (3) grands volets. **Les rencontres individuelles** du mentor et du nouvel enseignant sont à la base de tout cet accompagnement. Fraîchement sorti de l'université ou ayant cheminé depuis quelques années dans le système scolaire, le novice a besoin d'une personne de confiance sur qui compter. Que ce soit pour répondre à des interrogations techniques concernant les photocopies ou le fonctionnement de la bibliothèque, ou bien que ce soit plus formel, comme pour régler un conflit avec un élève et pour confier son essoufflement professionnel, les rencontres individuelles doivent se faire régulièrement, sur une base fixe (tel jour, telle heure), mais aussi de façon imprévue et spontanée lorsque le besoin est urgent ou se fait sentir.

Pour réussir à répondre aux besoins de son protégé, le mentor n'aura pas d'autre choix que de lui offrir une **disponibilité** assez grande. Pour y arriver, le mentor ne doit pas être avare de son temps de présence à l'école. Cependant, les directions d'établissement ont leur mot à dire concernant cette disponibilité. En effet, les mentors ne peuvent donner que ce qu'ils ont. Pour ce faire, il faudrait que les directions les libèrent d'une partie de leur tâche. Il est bien certain qu'un cours-groupe en moins permettrait aux mentors une disponibilité d'une grande qualité. Cependant, il peut être difficile pour les écoles secondaires de permettre ce genre de libération. Par contre, toute la tâche complémentaire (surveillance de salle d'études ou autres) pourrait facilement être consacré au mentoring. Ainsi, les enseignants visés par ce projet ne verraient pas leur tâche alourdie par le mentoring. De plus, il ne faut pas oublier que les enseignants impliqués dans ce type de projet vont être sollicités beaucoup en début d'année, mais au fur et à mesure que l'année avancera, ils le seront de moins en moins.

Enfin, le troisième volet du mentoring consiste en des **rencontres collectives**. Le mentor aurait sous son aile trois (3) ou quatre (4) novices qu'il guiderait tout au long de l'année. Il serait bon que ce groupe puisse se rencontrer une fois par mois afin d'échanger sur ce qui fonc-

tionne bien, sur ce qui fonctionne moins bien, somme toute, discuter de l'ensemble de leur enseignement et de leur intégration. Ces rencontres auraient pour objectifs de briser l'isolement que ressentent les nouveaux enseignants, de voir et de constater qu'ils ne sont pas les seuls à faire face à des situations difficiles, de rencontrer des gens de leur entourage qu'ils n'ont pas l'occasion de voir régulièrement et de créer un sentiment d'appartenance. Ces rencontres collectives, bien que de moindre importance face aux deux autres facettes du mentoring, demeurent essentielles. Le monde de l'enseignement n'est pas basé exclusivement sur l'individuel. Il faut faire en sorte que le mentoring prépare les novices à toutes les facettes de l'enseignement, y compris la coopération, l'entraide et la discussion.

Lorsque l'on veut implanter un projet de mentoring, on doit compter sur l'aide des enseignants d'expérience qui, bien souvent sont aussi sur le point de quitter le réseau. Il faut donc utiliser ces hommes et ces femmes qui sont souvent une source d'inspiration pour les nouveaux. Ils ont acquis, au fil des années, un bagage d'expérience, de maturité, de confiance et d'expertise qu'aucune université ne peut transmettre. Nous devons faire en sorte que ces gens puissent léguer ces connaissances avant de quitter pour la retraite. Il faut faire vite car «Pour les années 2000 à 2003, on prévoit, seulement pour le personnel enseignant à temps plein dans les commissions scolaires, que 3800 personnes quitteront l'enseignement chaque année.» (MEQ, 1998, p.10)

Un élément important à ne pas négliger, l'arrivée massive de jeunes enseignants. Si une bonne partie des effectifs quitte pour la retraite, il est normal que de nombreux jeunes enseignants fassent leur place dans l'enseignement. Si rien n'est prévu avant cette vague qui frappera bientôt les écoles secondaires, qui pourra faciliter l'intégration de ces jeunes? Il risque d'y avoir plus de novices que de gens d'expérience : les directions pourront-elles suffire à la tâche d'accompagnement?

Enfin, le dernier aspect que nous considérons important de mentionner, la précarité de plus en plus grande pour les jeunes enseignants. De nombreux enseignants sont sur le point de quitter l'enseignement, mais tous ces départs ne seront pas automatiquement comblés. Les restrictions et les coupures budgétaires, les baisses d'effectifs et le surplus de personnel font en sorte que les "précaires" restent dans cette situation beaucoup plus longtemps qu'avant. Selon les explications de Joséphine Mukamurera, dans le résumé de sa thèse doctorale, parue dans la revue *Vie pédagogique* de avril-mai 1999, «Il en demeure pas moins qu'on ne s'intègre plus au marché du travail de la même façon aujourd'hui et que le processus d'insertion professionnelle est devenu beaucoup plus complexe et plus problématique que durant les années 50-70.» (*ibid*, p. 24).

Les nouveaux enseignants sont appelés à enseigner de nombreuses matières, à différents niveaux et dans différents établissements qui ont leur propre fonctionnement, mode de vie et mentalité. Il faut donc que ces jeunes enseignants apprennent à s'adapter à tous ces changements d'où la nécessité d'avoir un bon programme de mentoring afin de bien les encadrer.

Dans le milieu touché par notre recherche, soit les deux écoles secondaires de Rouyn-Noranda, un tel programme de mentoring doit être créé et peut l'être de façon réaliste, et ce, dans un laps de temps suffisamment raisonnable.

En consultant la liste du personnel enseignant des deux institutions secondaires et en s'appuyant sur notre connaissance personnelle de nos collègues de travail, nous croyons qu'une vingtaine d'enseignants par école seraient intéressés à «s'embarquer» dans une telle aventure. Ces enseignants correspondent aux critères de :

- volontariat;
- intérêt pour les jeunes et pour leur intégration;
- disponibilité.

Certains accompagnent déjà les nouveaux venus de façon informelle, parce qu'ils adorent le contact avec ces jeunes pleins d'énergie, de projets et de rêves.

L'implantation d'un programme de mentoring pour faciliter l'insertion professionnelle doit aussi s'intégrer dans une perspective de formation continue. Avec l'avènement des baccalauréats de quatre (4) ans, l'obtention immédiate du permis d'enseigner et la disparition de la probation, les écoles secondaires se doivent de prévoir un programme d'accueil puisque le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel ne se fait pas du jour au lendemain. Selon Serge Desgagné, plusieurs chercheurs s'entendent sur le temps d'adaptation entre ces deux états :

Quant à la durée de cette transition, on note un certain consensus entre chercheurs [...]; il faudrait, semble-t-il, entre un et trois ans, avec au moins une première année d'encadrement formel, pour que l'enseignant débutant devienne professionnellement compétent et personnellement à l'aise dans son rôle. (Desgagné, 1994, p. 9)

Il faut prévoir une période d'insertion professionnelle entre la période de formation initiale, très axée sur l'acquisition de compétences et la période dite de formation continue où la prise en fonction est officielle et où nous sommes face à nous-mêmes. C'est cette réalité qui ressort du plus récent document traitant de l'insertion professionnelle. Ce collectif de Héту, Lavoie et Baillauquès (1999) décrit et analyse l'insertion professionnelle et y souligne son importance

comme charnière entre deux étapes importantes de la fonction d'enseignant :

L'insertion professionnelle constitue ainsi une plaque charnière où sont fortement sollicités de nouveaux modes d'arrimage entre formation initiale et développement professionnel continu.

L'entrée dans le métier fait partie d'un processus amorcé dès la formation initiale [...]. Ce choc contribue à maints égards au développement de la personnalité professionnelle si l'on sait s'y préparer, d'où la nécessité d'établir une passerelle entre ces deux moments de vie : la préparation à l'enseignement et la prise de fonction.

La formation professionnelle est loin de s'arrêter avec la sortie de l'université ou d'un autre type d'établissement de formation. Les nouveaux enseignants doivent prolonger leur apprentissage afin d'affermir leurs pratiques pédagogiques, suivre l'évolution de leur profession, participer à la vie de leur milieu de travail de façon enrichissante et constructive. (*Ibid*, p. 8, 44 et 55)

On voit donc que l'étape de l'insertion professionnelle est désormais un élément avec lequel nous devons composer. L'insertion professionnelle est la base de la carrière d'un nouvel enseignant. Sans soutien, il risque de développer des habitudes plus ou moins bonnes à cause de tout ce qu'il doit apprivoiser, synthétiser et maîtriser lors de ses débuts. "Les risques de développer une attitude passive, de se conformer aux usages et aux normes du milieu d'accueil sans rien remettre en question, sont réels quand il s'agit de s'insérer dans une nouvelle profession. (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999, p. 55)

Cet encadrement devrait se faire dans une perspective de développement et de soutien pour atteindre l'autonomie professionnelle. De plus, il serait important de prendre les bons moyens pour bien accueillir les nouveaux venus puisque dans quelques années, au plus tard en l'an 2006, le nouveau curriculum sera implanté au secondaire, avec tous les changements qui l'accompagnent. Si les jeunes enseignants débutants doivent composer avec l'adaptation de leur entrée dans le système en plus de se familiariser avec les nouveaux programmes et les nouvelles méthodes d'enseignement basées sur l'équipe-école, l'approche par compétences, l'intégration des formations et l'enseignement par médiation, ils ne sauront plus par où commencer et ils risquent de sombrer dans un état d'esprit négatif et fort dommageable. Le nouveau curriculum propose des méthodes de travail très différentes de ce qui se fait présentement (développement du savoir-être et du savoir-faire). Il y aura des besoins encore plus pressants d'arrimage entre la formation initiale et la formation continue. C'est donc l'insertion professionnelle qui sera encore la plaque tournante pour le débutant. Il serait sage d'être prêt.

L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de mentoring que nous proposons nous permettra, ici même à Rouyn-Noranda, d'offrir une formation continue avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamigue dans la formation de nos enseignants et permettra à ces novices de débiter leur carrière avec l'encadrement tant souhaité. Un mentoring encadré et formel, mais avec la souplesse qui permettra à chacun d'y faire sa place et d'y trouver son compte. Un mentoring intégré à la tâche du mentor et de ses protégés pour ne pas surcharger des tâches déjà lourdes. Enfin, un mentoring où chacun y va de son plein gré, sans obligation et selon ses propres besoins.



## CONCLUSION

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté de percevoir la nécessité d'un soutien auprès d'un enseignant débutant afin de l'aider à cerner les difficultés qu'il éprouve en ce qui concerne la gestion de classe et pour faire état des perceptions des enseignants du secondaire concernant le mentoring.

Ce but ultime découlait d'une problématique fort réelle et pour laquelle il importait, et importe plus que jamais de s'interroger. Avec le départ massif des enseignants pour la retraite (mouvement déjà enclenché et qui connaîtra son apogée dans un (1) an ou deux (2)), il fallait réfléchir à la façon dont les établissements secondaires de Rouyn-Noranda allaient affronter cette réalité.

Pour ce faire, nous avons répertorié différents types d'accompagnement [Louvet et Baillauquès (1992), Saint-Louis (1994), les commissions scolaires des Mille-Îles et de Victoriaville (1995) et Champagne (1996)] existant en Europe, aux États-Unis, au Canada et surtout au Québec. Nous avons analysé les orientations du ministère de l'Éducation à ce sujet et nous avons interrogé les enseignants du secteur secondaire de Rouyn-Noranda, ayant débuté leur carrière après 1990, pour en savoir plus sur les difficultés qu'ils ont vécues à leur début, sur l'aide qu'ils ont reçue ou qu'ils auraient aimée recevoir et sur la forme que devrait prendre l'accompagnement des jeunes enseignants lors de leur premier pas dans l'enseignement. Le type d'accompagnement choisi était le mentoring, par un enseignant d'expérience attiré au novice, qui lui servirait de modèle, de point de référence ou de support émotionnel lors de périodes plus difficiles.

Nous avons donc effectué une collecte de données à l'aide d'un questionnaire à questions ouvertes inspirées des thèmes du questionnaire de Thérèse Nault (1993). L'analyse effectuée grâce à la méthode d'analyse de contenu, de type qualitatif, nous permet de regrouper les idées et faire ressortir l'essentiel des questions et ainsi connaître ce que voulaient vraiment les répondants.

Les résultats de notre enquête font ressortir le besoin pour les enseignants d'avoir plus de temps en début d'année pour préparer adéquatement leur nouvelle prise en charge. Par contre, ce qui frappe le plus, c'est le besoin de parler, d'échanger et de se confier à des gens qui vivent ou qui ont vécu des situations similaires, qui peuvent réellement comprendre ce que l'on vit lors de nos premiers pas dans le monde de l'éducation. Ils veulent, de surcroît, pouvoir poser des questions, se faire écouter, être soutenu par des enseignants qui veulent vraiment leur fournir l'aide et l'écoute dont ils ont besoin sans avoir l'impression de déranger, sans se sentir envahissant.

occupé par les changements dûs à la réforme et que rien n'est prévu pour encadrer les nouveaux, nous risquons de faire face à un problème majeur.

Avec la mise sur pied d'un programme de mentoring, nous nous assurons de l'intégration adéquate du jeune enseignant qui se sentira soutenu et à l'aise de poser des questions. L'arrimage entre l'université où le jeune est encore quelque peu l'apprenant et son arrivée dans le milieu secondaire où il devient celui qui doit former, instruire, écouter et comprendre les adolescents se ferait avec beaucoup moins d'appréhension et de heurts, si ce dernier pouvait compter sur un mentor.

Il faut donc espérer que les écoles secondaires de Rouyn-Noranda et des autres commissions scolaires du Québec, se pencheront rapidement, si ce n'est déjà fait, sur l'idée du mentoring. Comme nous l'avons vu dans les précédents chapitres, certaines écoles de notre province ont expérimenté ce type de projet et l'ont adopté grâce à ses bienfaits.

Le mentoring peut s'implanter facilement, sans avoir à déboursier des sommes d'argent faramineuses. Les écoles secondaires du Québec, de Rouyn-Noranda, entre autres, regorgent de gens qui veulent relever des défis, qui sont dynamiques et qui croient en la coopération. Ils sont donc tout désignés pour se réaliser à travers un projet comme le mentoring. Quelques surveillances en moins et la reconnaissance envers leurs efforts suffiront à la réussite d'un tel projet.

Il serait souhaitable qu'un jour, toutes les écoles secondaires du Québec bénéficient du programme de mentoring pour faciliter l'accompagnement des nouveaux enseignants. Les directions ne peuvent qu'y voir du positif. Ce serait le meilleur moyen de créer les équipes-écoles si présentes dans le nouveau curriculum que le ministère de l'Éducation propose dans le cadre de sa réforme. Ces équipes-écoles seront la base de nos nouveaux programmes. Quel meilleur moyen pour les créer que de permettre aux enseignants qui ne quitteront pas pour la retraite, de tisser des liens durables avec les nouveaux venus en les aidant à traverser les hauts et les bas des débuts dans la profession!

Pour eux, l'idée d'implanter une forme d'accompagnement tel le mentoring serait la solution idéale. Il est nécessaire, toutefois, d'instaurer un mentoring comportant des composantes non rigides, qui permettent une certaine souplesse. Ainsi le recrutement des mentors devrait se faire sur une base volontaire afin d'avoir des accompagnateurs ayant le goût de s'impliquer, qui seraient disponibles et ouverts d'esprit. De plus, la forme d'accompagnement que serait le mentoring devrait être laissée à la discrétion du mentor et de ses protégés afin qu'ils puissent bénéficier de toute la liberté possible. Un minimum de rencontres serait souhaitable, de même qu'un contrôle par la direction, mais simplement pour permettre une meilleure intégration du jeune enseignant.

Depuis le début de cette recherche, la situation de l'insertion professionnelle du jeune enseignant a considérablement évolué. En effet, au milieu des années 1990, les retraites massives semblaient encore très loin. On parlait d'accompagnement du jeune enseignant, mais sans réellement s'inquiéter puisque le milieu y veillait sans problème. En effet, les nouveaux venus étaient supervisés par la direction et un enseignant responsable grâce à la période obligatoire de probation. De plus, le nombre restreint de débutants permettait aux enseignants en place d'accueillir le nouveau venu et ce, avec plus ou moins de facilité.

Puis, arriva la refonte des baccalauréats en éducation qui se voyaient prolongés d'un an pour offrir des stages plus longs et plus complets, menant immédiatement à l'octroi du brevet d'enseignement. La probation venait de disparaître. De plus, les retraites se firent de plus en plus nombreuses et par la même occasion, l'arrivée de nouveaux enseignants augmenta.

Plusieurs recherches nous parle de plus en plus du besoin de mettre sur pied des programmes d'accompagnement et de soutien. Les directions ne suffisent plus à la tâche et, les enseignants en place qui trouvaient sympathique l'idée d'aider ces jeunes, trouvent de plus en plus lourd de toujours répéter les mêmes conseils à l'un et à l'autre.

Pour couronner le tout, notons que dans quelques années, de nombreux enseignants seront partis à la retraite, laissant les jeunes et les moins jeunes face à la nouvelle réforme de l'éducation au primaire et au secondaire. Nous ne pourrons faire face à ces changements majeurs en plus de supporter les hauts et les bas des nouveaux arrivants, sans se doter d'un programme d'accompagnement.

Les nouveaux qui joindront les rangs doivent compter sur une continuité entre l'université qui les forment et leur donnent les outils nécessaires pour affronter leur nouvelle carrière, et les écoles secondaires où la réalité est parfois difficile et brutale. C'est pour cette raison que le milieu doit se doter d'un moyen efficace pour les accueillir convenablement. Si chacun est pré-

APPENDICE A  
LE QUESTIONNAIRE

APPENDICE A  
DIRECTIVES ET QUESTIONNAIRE PRÉSENTÉ AUX ENSEIGNANTS

Le 1er mai 1997

Madame,  
Monsieur,

Mon nom est Yves Bédard et je suis enseignant à l'école secondaire d'Iberville. Je suis aussi étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et j'effectue actuellement un rapport de recherche sur l'insertion professionnelle du jeune enseignant.

Ma recherche vise, dans un premier temps, à comprendre les difficultés des débuts dans l'enseignement à partir du vécu des enseignants débutants. Dans un deuxième temps, nous proposerons l'utilisation d'une méthode appelé «mentoring» pour améliorer, s'il y a lieu, l'insertion professionnelle du jeune enseignant.

Vous avez été retenu comme sujet de notre échantillon dans l'observation du phénomène de l'insertion professionnelle du jeune enseignant. Pour ce faire, nous avons besoin de votre précieuse collaboration afin de connaître une partie de votre vécu professionnel. Si vous le voulez bien, nous vous demandons de répondre spontanément aux questions ci-incluses.

Nous pouvons vous assurer de l'entière confidentialité de tout ce qui sera rapporté et nous garantissons l'anonymat sur la provenance de ces données. Votre travail et vos débuts dans l'enseignement constitue le coeur même de mon projet de recherche d'où l'importance de m'accorder quelques minutes de votre temps pour y répondre.

Vous pouvez me rejoindre aux numéros de téléphone placés sous mon nom au bas de cette page. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. S'il vous plaît, me retourner votre questionnaire avant le 15 mai 1997. Vous pouvez le remettre à Madeleine Rollin ou me le faire parvenir à l'école secondaire d'Iberville, par le biais du courrier interne.

Vous remerciant à l'avance de votre collaboration, je vous prie d'accepter mes salutations distinguées.

Yves Bédard  
762-8161 poste 383  
797-4490

Des définitions tirées de mon projet de recherche vous permettront de saisir la signification de deux concepts utilisés dans ma recherche.

**MENTOR** : Selon le dictionnaire Petit Robert, la tâche première du mentor est celle d'un «guide, conseiller sage et expérimenté.» (1996, p. 915). De son côté, Serge Desgagné, dans une thèse de doctorat, dépeint son rôle comme étant «l'image d'un guide, d'un conseiller et d'un protecteur.» (Desgagné, Serge. 1994. *À propos de la «discipline de classe»: analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 407 p.). Enfin, Renée Houde, dans son essai intitulé *des mentors pour la relève*, affirme que le but ultime du mentor est de «révéler le protégé à lui-même et l'aider à implanter son rêve de vie.» (Houde, Renée. 1995. *Le but du mentorat et les fonctions mentor*. Chap. in Des mentors pour la relève : essai, p.101 à 120. Montréal : éd. du Méridien.).

**MENTORING** : La meilleure définition de ce terme nous vient de Baillauquès et Breuse dans leur document intitulé *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant* (Baillauquès, Simone et Edouard Breuse sous la direction de David Zimmermann. 1993. *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*. Coll. «Sciences de l'éducation», Paris : ESF, 215 p.) où ils affirment que cette procédure d'accueil ou d'accompagnement tente d'éliminer le plus possible les difficultés des débuts. Pour y parvenir, ses objectifs sont les suivants :

Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon de travailler, doit être l'objectif premier de l'accueil. (p.157)

## QUESTIONNAIRE

1. Avant que débute votre (vos) contrat (s), combien de temps avez-vous eu pour vous préparer à dispenser l'enseignement pour lequel vous étiez engagé? Expliquer. Quel est le minimum de temps dont vous auriez eu besoin pour vous préparer adéquatement à votre nouvelle tâche?

---

---

---

---

---

2. Lors de votre engagement avez-vous bénéficié d'une forme quelconque d'aide? Expliquer. De façon générale quelle serait la forme la plus appropriée de soutien pour une personne qui débute dans l'enseignement?

---

---

---

---

---

3. Est-ce que quelqu'un a pu répondre aux questions que vous vous êtes posées lors des premiers jours dans l'enseignement? Sinon, à qui auriez-vous aimé poser vos questions? Cette personne était-elle disponible?

---

---

---

---

---

4. Lors de vos débuts dans l'enseignement, certaines personnes vous ont-elles soutenues plus que d'autres? En quoi ces personnes étaient-elles plus qualifiées pour vous apporter le soutien désiré?

---

---

---

---

---



5. Lors de vos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir concernant la planification des cours?

---

---

---

---

---

6. Lors de vos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir concernant la discipline dans la classe?

---

---

---

---

---

7. Lors de vos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir concernant l'évaluation des élèves?

---

---

---

---

---

8. Lors de vos débuts dans l'enseignement, quels types de conseils avez-vous (ou auriez-vous) aimé recevoir de la part d'un enseignant d'expérience afin de susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage?

---

---

---

---

---

9. Quels sont les sujets (réussites, difficultés, échanges d'informations, etc.) sur lesquels vous avez (ou auriez) le plus aimé échanger avec une autre personne lorsque vous avez commencé à enseigner?

---

---

---

---

---

10. Pensez-vous qu'un système institutionnalisé de jumelage d'un débutant avec un mentor (un enseignant d'expérience) pourrait permettre une meilleure intégration du nouvel enseignant dans ses fonctions? Expliquez.

---

---

---

---

11. Les rencontres avec un mentor devraient-elles être individuelles (un seul débutant avec un mentor) et/ou collectives (plusieurs débutants avec un mentor)? Expliquez.

---

---

---

---

12. Pensez-vous que plus d'une personne en diade ou en triade, pourraient seconder le nouvel enseignant à l'occasion de ses débuts? Expliquez.

---

---

---

---

13. Croyez-vous que les enseignants peuvent développer des habitudes pédagogiques inefficaces faute de n'avoir pu profiter d'un encadrement adéquat à leurs débuts? Expliquez.

---

---

---

---

14. À quelles conditions le mentor pourrait-il accomplir sa tâche avec efficacité? Quelles qualités devrait-il posséder pour bien conseiller un ou des débutant (s)?

---

---

---

---

## Émilien Caron

---

**De:** Jean-Pierre Roger (au lieu de Francine Cimon <Francine\_Cimon@uqar.qc.ca>) [jean-pierre\_roger@uqar.qc.ca]  
**Envoyé:** 6 janvier, 2006 22:12  
**À:** dave564@caramail.com; sbastien@globetrotter.net; brochudan@yahoo.com; emilien\_caron@uqar.qc.ca; car2@globetrotter.net; josee.carrier@surete.qc.ca; julie.gagne@boisbsl.com; mgasse72@hotmail.com; coupdemain@globetrotter.net; jacques.lebrun@bnc.ca; clairelech@hotmail.com; annie.leclerc.clscvallee@ssss.gouv.qc.ca; nancy\_levesque@uqar.qc.ca; murphy\_rallyteam@hotmail.com; amelieou@hotmail.com; genevieve\_proulx@caramail.com; richard.quesnel@telus.com; richard.quesnel@cgocable.ca; nicole.ruest@cgocable.ca  
**Objet:** Avis à transmettre d'urgence aux étudiant (e)s concernés inscrits en recherche ( essai ou mémoire )

Bonjour,

Nous vous rappelons qu'à la suite de l'adoption de la politique d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'UQAR, toutes les personnes inscrites en recherche ( essai ou mémoire ) se doivent de compléter les 2 formulaires suivants:

- .- le formulaire étudiant du projet de recherche
- .- le formulaire de consentement

dès lors que le projet de recherche comporte une collecte de données auprès de personnes.

La section du site internet de l' UQAR consacrée à la recherche étant actuellement en révision, les 2 formulaires vous seront expédiés par voie électronique sur demande adressée à Claudine Desrosiers, agente de recherche et secrétaire du comité d'éthique: claudine\_desrosiers@uqar.qc.ca Vous veillerez à faire valider ces formulaires par votre directeur(trice) de recherche, avant de les réexpédier à Claudine Desrosiers, en tenant compte des dates limites de dépôt suivantes au comité:

- .- le 11 janvier 2006 , pour une décision d'autorisation de collecte de données par le comité d'éthique le 25 janvier;
- .- le 8 mars 2006, pour une décision d'autorisation le 22 mars;
- .- le 10 mai 2006, pour une décision d'autorisation le 24 mai.

Veillez vous adresser à notre secrétariat des programmes :  
francine\_gagnon@uqar.qc.ca  
pour toute information complémentaire relative à ces formalités.

J.P.Roger

---

Jean-Pierre Roger, professeur,  
Directeur, Comité de programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail  
Département d'économie et de gestion  
Université du Québec à Rimouski  
300, allée des Ursulines  
Rimouski (Québec) Canada G5L 3A1  
Téléphone: (418) 723-1986 poste 1565  
Télécopieur: (418) 724-1840  
Courriel: jean-pierre\_roger@uqar.qc.ca

15. Le fonctionnement du «mentoring» devrait-il être laissé à la discrétion des personnes concernées ou devrait-il être structuré de façon rigoureuse par des personnes de la direction des écoles ou de la commission scolaire? Expliquez.

---

---

---

---

---

16. Auriez-vous des idées personnelles sur ce que devrait être le fonctionnement du «mentoring» et sur le contenu des discussions qui devraient s'engager entre le ou les débutant (s) et le mentor?

---

---

---

---

---

## BIBLIOGRAPHIE

Ackley, Blaine, et M.D.Gall. 1992. Skills, strategies, and outcomes of succesful mentor teachers: *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, April 20-24, 1992). Educational resources information center (ERIC), 38 p.

Baillauquès, Simone et Édouard Breuse sous la direction de David Zimmermann. 1993. *La première classe ou les débuts dans le métier de l'enseignant.* Coll. «Sciences de l'éducation», Paris : ESF, 215 p.

Bey, Teresa M. et C. Thomas Holmes. 1990. *MENTORING : Developing successful new teachers.* Reston, Virginia : Association of Teacher Educators, 79 p.

Boisvert, Gilles, Nicole Robitaille-Gagnon et Johanne Bissonnette. 1995. «Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître». *Vie pédagogique*, no 92, janvier-février, p. 16 à 20.

Bouchard, Lise. 1989. «Le personnel enseignant de demain». *Vie pédagogique*, no 63, novembre-décembre, p. 31 à 33.

Bouchard, Pascal. 1992. *Métier impossible. La situation morale des enseignants.* Préf. du professeur René Diatkine. Coll. «Pédagogies». Paris : ESF, 134 p.

Bourbeau, Lise. 1993. «La formation pratique et l'insertion professionnelle. Analyse des propositions du M.E.Q. soumises à la consultation. Pour un premier débat». In *Québec, centrale de l'enseignement du Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de Commissions scolaires.* Québec : Les publications du Québec, 46 p.

Brossard, Luce. 1991. «Entrer dans la profession et en sortir... professionnellement». *Vie pédagogique*, no 71, mars, p. 24-26.

Brossard, Luce. 1999. «L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer». *Vie pédagogique*, no 11, avril-mai, p.18 à 23.

Brossard, Luce. 1999. «Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession». *Vie pédagogique 111*, no 111, avril-mai, p. 9

Bussière, Louise. 1994. «Renouvellement de la formation des enseignants et des enseignantes». *Vie pédagogique*, mai-juin, p. 10 et 11.

Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre...Guide sur la gestion de classe participative.* Préf. de Katie Dionne et Chantale Belzile. Montréal : Éd. de la Chenelière, 450 p.

Champagne, Jean. 1996. *Projet de Mentoring.* Amos : école secondaire La Calypso, 7 p. (Document de travail).

Charbonneau, Marie-Hélène, Denise Côté-Thibeault, Paul-André Martin et Claude Tourigny. 1991. *L'insertion professionnelle des enseignants et des enseignantes.* 3<sup>e</sup> Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (Ottawa 1<sup>er</sup> novembre 1991). Rouyn-Noranda (Qué.) : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Département des sciences de l'éducation, 23 p.

Clerc, Françoise. 1998. *Débuter dans l'enseignement*. Coll. «Profession enseignant», Paris : Hachette éducation, 255 p.

Commission scolaire des Mille-Îles, services éducatifs. 1995. *PROJET PASSAGE. Projet expérimental en insertion professionnelle*. Rapport final, 14 p.

Commission scolaire de Victoriaville, faculté d'Éducation: Université de Sherbrooke, ministère de l'Éducation. 1995. *Le développement et l'expérimentation d'un modèle d'encadrement de la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants*. Rapport final, sous la direction de Céline Garant, Michèle Lavoie, Aline Martin, Roland Mofette et Sylvie Turcotte, 32 p.

Desgagné, Serge. 1994. «À propos de la «discipline de classe» : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 407 p.

Deslauriers, Jean-Pierre (dir. publ.). 1987. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 153 p.

Gagné, Monique. 1995. «Une entrée accompagnée dans la profession. Le projet PASSAGE ou avoir quelqu'un à ses côtés». *Vie pédagogique*, no 92, janvier-février, p. 24-26.

Ganser, Tom. 1991. *Matching beginning teachers and mentors: perceptions of participants in a state-mandated mentoring program : Paper presented at the annual conference of mentoring association* (Chicago, april 19, 1991), 30 p.

Gervais, Colette. 1999. «Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants». *Vie pédagogique*, no111, avril-mai, p.12 à 17.

Ghiglione, R. 1989. «Une méthode d'analyse de contenu: l'analyse propositionnelle du discours». In *Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu : Actes du colloque de l'A.R.Q.* (Université de Moncton, 11 mai 1988), vol1, hiver 1989, p. 83 à 117. Montréal : Éd. par Gisèle Painchaud et Marta Amadon.

Griffin, Gary A. et Suzanne Millies (dir. publ.). 1987. *The first years of teaching : Background Papers and proposal*. Chicago : Illinois State Board of Education, 145 p.

Héту, Jean-Claude, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (Éds). 1999. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Coll. «Perspective en éducation», Bruxelles : De broeck & Larcier, 237 p.

Holborn, Patricia, (dir. publ.), Marvin Wideen et Ian Andrews. *Devenir enseignant. tome 2 : D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Coll. «Formation des maîtres». Montréal : Logiques, 1992, 243 p.

Houde Renée. 1995. *Des mentors pour la relève : essai*. Montréal: Édition du Méridien, 253 p.

House, Ernest R. et Stephen D. Lapan. 1979. *Survival in the classroom. Negotiating with kids, colleagues and bosses*, abridged edition. Boston : Allyn and Bacon inc., 254 p.

- Huberman, Michaël. 1991. «Survivre à la première phase de la carrière». *Cahier pédagogique*, no 290, janvier, p. 15 à 17.
- Huberman, Michaël *et al.* en collaboration avec Marie-Madeleine Grounauer et Jürg Marti. 1989. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques», France : Delachaux et Niestle, 339 p.
- Lavoie, Michèle et Céline Garant. 1995. «L'aide aux novices : une profession d'enseignant et d'enseignante». *Vie pédagogique*, no 92, janvier-février, p. 28 et 29.
- L'Écuyer, René. 1987. «L'analyse de contenu: notions et étapes». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p. 49 à 65. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, Jean-Pierre. 1993. *La gestion disciplinaire de la classe*. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement», Montréal : Logiques, 126 p.
- Legendre, Ronald (dir. publ.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 1986. Paris-Montréal : Larousse, 679 p.
- Lessard, Claude. 1991. «Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement». *Vie pédagogique*, no 71, mars, p.18-23.
- Long, James D. and Virginia H.Frye. 1981. *Making it till friday. A guide to successful classroom management, second edition*. Princeton (N.J.) : Princeton Book Compagny, 212 p.
- Louvet, Andrée et Simone Baillauquès. 1992. *La prise de fonction des instituteurs*. France : Institut national de recherche, départements politiques, pratiques et acteurs de l'éducation, 159p.
- Mailloux, Line. 1993. «La probation des enseignantes de la région Amqui-Mont-Joli-Rimouski dans un contexte de précarité généralisée de l'emploi». Mémoire de maîtrise (éducation), Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 120 p.
- Malenfant, Édouard. 1992. «L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants». *Pédagogie collégiale*, vol 6, no 1, septembre, p. 11 à 15.
- Maschino, Maurice T. 1993. *Quand les profs craquent...* Coll. «Notre époque», collection dirigée par Georges Liébert et Alexandre Wickham, Paris : Robert Laffont, 270 p.
- Ministère de l'Éducation, Québec. 1998. *Enseigner, est-ce pour moi?*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 15 p.
- Ministère de l'Éducation, Québec. Direction générale de la formation et des qualifications. Direction de la titularisation du personnel enseignant. 1992. *Probation et certification des enseignants, révision du système actuel (Avant-projet)*. Québec : Les publications du Québec, 5 p.



Ministère de l'Éducation. Québec. Direction générale de la formation et des qualifications. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant. 1992. *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes* (Document de consultation). Québec : Les publications du Québec, 34 p.

Ministère de l'Éducation. Québec. Direction générale de la formation et des qualifications. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant. 1993. *Les modes d'accès à l'enseignement: la titularisation et l'insertion professionnelle* (orientation). Québec : Les publications du Québec, 15 p.

Ministère de l'Éducation. Québec. Direction générale de la formation et des qualifications. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant. 1995. *La formation à l'enseignement. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application* (Document de travail présenté aux participantes et aux participants au colloque sur l'insertion professionnelle le 15 septembre 1995). Québec : Les publications du Québec, 21 p.

Ministère de l'Éducation. Québec. Direction générale des ressources humaines. Direction des permis et des brevets d'enseignement. 1991. *Le stage probatoire des enseignants et des enseignantes*. Québec : Les publications du Québec, 31 p.

Ministère de l'Éducation. Québec. Direction générale des services à la gestion. Direction des statistiques et des études quantitatives. 1997. *Statistique de l'Éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 264p.

Ministère de l'Éducation. Québec. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant. 1995. *De la probation à l'insertion professionnelle, de multiples enjeux. Compte rendu du colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* (Victoriaville, 15 septembre 1995). Québec : Les publications du Québec, 49 p.

Morose, Joseph. 1994. «Une formation du personnel scolaire adaptée aux besoins. FORMOCA: une réponse à un besoin». *Vie pédagogique* 87, no 87, janvier-février, p. 32 à 35.

Mukamurera, Joséphine. 1998. «Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 418 p.

Mukamurera, Joséphine. 1999. «Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec.» *Vie pédagogique*, no 111, avril-mai, p. 24 à 27.

Nault, Thérèse. 1990. *La gestion de classe et ses composantes. Document d'information à l'usage des enseignants : maître-associés et stagiaires*. Préf. de Louise Dupuy-Walker. 60 p.

Nault, Thérèse. 1993. «Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire». Thèse de doctorat en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 326 p.

Québec, conseil supérieur de l'Éducation. 1995. *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Service des communications du conseil supérieur de l'Éducation, 67 p.

Riel, Richard. 1999. «L'art d'être jeune profs». *Vie pédagogique*, no 111, avril-mai, p. 10 à 12.

Roy, Gérald-Raymond (dir. publ.). 1990. *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation : Actes du 2<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*. 3 tomes. Sherbrooke : Éd. CRP.

Roy, Josée. 1992. «La profession enseignante telle que la voit le conseil supérieur de l'Éducation». *Vie pédagogique*, no 78, avril, p. 4 à 6.

Saint-Louis, Mack. 1994. «Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine». *Vie pédagogique*, no 88, mars-avril, p. 43 à 45.

Sigurdon, Sol E. 1992. «Rôle de la consultation au cours du stage d'enseignant». In *Devenir enseignant*. Tome 2 de *D'une expérience à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, sous la dir. de Patricia Holborn, Marvin Wideen et Ian Andrews. Traduit de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Coll. «Formation des maîtres». p. 165 à 179. Montréal : Logiques.

Snow, Sharon. 1992. «Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement». In *Devenir enseignant*. Tome 2 de *D'une expérience à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, sous la dir. de Patricia Holborn, Marvin Wideen et Ian Andrews. Traduit de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Coll. «Formation des maîtres». p. 213 à 221. Montréal : Logiques.

Therrien-Cyr, Marielle. 1985. «L'éducation musicale au primaire. Le discours. Le réel». Rapport de recherche, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 157 p.

Tran, Évelyn et Monique Lebrun. 1991. «Le partenariat, une formule originale de formation». *Québec français*, no 80, hiver, p. 32-33.

Nault, Thérèse. 1994. *L'enseignant et la gestion de classe. Comment se donner la liberté d'enseigner*. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement», no LX-262. Montréal : Éd. Logiques, 117 p.

Nault, Thérèse et Christian Jean Léveillé. 1997. *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal : Éd. Logiques, 113 p.

Neil, Roger, Bev Chambers, Maureen Clark, Judy Swarbrick et Colin Wackett. 1993. «Interactions between faculty and associate teachers: role definition and program organization». *Education Canada*, part 2, hiver, vol 33 no 4, p. 23 à 29 et 41.

Neil, Roger *et al.* 1993. «Practicum associate's views on their role and the program of pre-service education». *Education Canada*, part 1, automne, p. 8 à 14.

Nolin, Hélène. 1995. «Faire l'apprentissage de l'enseignement du français au secondaire». *Vie pédagogique*, no 92, janvier-février, p.26 à 28.

Perron, Madeleine. 1990. «La formation des maîtres». In *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?*, sous la dir. de Fernand Dumont et Yves Martin, pages 369 à 392. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Perron, Madeleine. 1991. *Document de travail. Projet de refonte du règlement no 7*. Juin 1991. 10 p.

Perron, Madeleine. 1991. «L'accès à la pratique de l'enseignement». In *Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant..* Québec: Les publications du Québec, 66 p.

Perron, Madeleine. 1992. *Enjeux et fonctions d'un système de certification des enseignants*. Novembre 1992, 13 p.

Québec, conseil supérieur de l'Éducation. 1982. *Vivre à l'école secondaire. Un printemps d'embâcles et d'espoirs* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Direction des communications du conseil supérieur de l'Éducation, 33 p.

Québec, conseil supérieur de l'Éducation. 1991. *Enseigner: qu'en disent les profs?*. Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial. Michèle Berthelot. Québec : Les publications du Québec, 162 p.

Québec, conseil supérieur de l'Éducation. 1992. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité* (Avis à la ministre de l'Éducation). Québec : Direction des communications du conseil supérieur de l'Éducation, 56 p.

Québec, conseil supérieur de l'éducation. 1993. *Pour des apprentissages pertinents au secondaire* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Direction des communications du conseil supérieur de l'Éducation, 42 p.

Québec, conseil supérieur de l'éducation. 1993. *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation: le défi d'une réussite de qualité*. Québec : Les publications du Québec, 72 p.