

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'état actuel de la situation au collégial.....	3
1.1.1 La réforme du collégial.....	3
1.1.2 Le nouveau paradigme d'apprentissage.....	5
1.2 L'enseignant au collégial à l'ère de la réforme.....	6
1.3 Le renouvellement du personnel enseignant.....	7
1.3.1 La formation initiale et les compétences requises par la profession.....	9
1.3.2 Les débuts dans l'enseignement	11
1.3.3 L'insertion professionnelle	13
1.4 L'expérience du Département de techniques de travail social du Collège de Rimouski.....	15
1.5 Le problème de recherche	17
1.6 L'objectif de recherche	18
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE	20
2.1 L'insertion professionnelle en enseignement.....	20
2.2 L'enseignement en tandem.....	29
2.3 Le mentorat	40
2.4 Les compétences pédagogiques	54
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	59
3.1 L'orientation méthodologique.....	59
3.1.1 La recherche qualitative	59
3.1.2 La recherche qualitative/interprétative.....	61

3.2	La procédure.....	63
3.2.1	Le site de la recherche.....	63
3.2.2	L'échantillonnage.....	64
3.3	L'instrumentation.....	65
3.3.1	L'entrevue semi-dirigée.....	66
3.3.2	Le journal de bord.....	73
3.3.3	Le formulaire de consentement.....	74
3.3.4	Le questionnaire socio-démographique.....	75
3.3.5	Le questionnaire de scientificité.....	75
3.4	Les critères de scientificité.....	76
3.4.1	Les critères méthodologiques.....	76
3.4.2	Les critères relationnels.....	78
3.4.3	Les qualités du chercheur scientifique.....	80
3.5	L'analyse des données.....	81
3.5.1	L'analyse de contenu.....	81
3.5.2	La méthode d'analyse selon Huberman et Miles (2003).....	82
CHAPITRE 4		
ANALYSE DES DONNÉES.....		90
4.1	Les données socio-démographiques.....	90
4.2	L'insertion professionnelle.....	95
4.2.1	Les circonstances du choix de carrière.....	95
4.2.2	Le cheminement de carrière.....	97
4.2.3	L'insertion professionnelle au début.....	100
4.2.4	L'insertion professionnelle aujourd'hui.....	103
4.2.5	Les aspects favorisant l'insertion professionnelle.....	104
4.2.6	La formation continue.....	106
4.2.7	Les premières expériences d'enseignement.....	107
4.3	L'enseignement en tandem.....	110
4.3.1	Les circonstances du choix d'enseigner en tandem.....	110
4.3.2	Le choix du jumelage (formel ou informel).....	112
4.3.3	Le type d'enseignement en tandem.....	113

4.3.4	Les différences dans le jumelage selon le sexe	115
4.4	Le mentorat dans l'enseignement en tandem	115
4.4.1	L'expérience d'enseignement au sein de ce tandem	116
4.4.2	Le rôle du mentor	117
4.4.3	La gestion de la classe et la gestion de la matière	118
4.4.4	La charge de travail	119
4.4.5	La relation professionnelle	120
4.5	L'acquisition de compétences pédagogiques	122
4.5.1	Les compétences reliées à la vie en classe	123
4.5.2	Les compétences dans le rapport aux étudiants et à leurs particularités	124
4.5.3	Les compétences liées aux disciplines enseignées	126
4.5.4	Les compétences exigées par rapport à la société	129
4.5.5	Les compétences inhérentes à la personne	130
4.6	Les avantages et les inconvénients de l'enseignement en tandem	132
4.6.1	Les avantages pour les enseignants	132
4.6.2	Les avantages pour les étudiants	134
4.6.3	Les avantages pour le collègue	136
4.6.4	Les inconvénients pour les enseignants	137
4.6.5	Les inconvénients pour les étudiants	139
4.6.6	Les inconvénients pour le collègue	139
4.6.7	L'utilisation plus fréquente de l'enseignement en tandem	140
4.6.8	Les qualités ou aptitudes nécessaires pour faire de l'enseignement en tandem	142
4.6.9	Les conseils à donner à un collègue qui veut faire de l'enseignement en tandem	143
4.6.10	La poursuite de l'expérience d'enseignement en tandem	145
4.7	La scientificité	146
4.7.1	L'analyse des données du questionnaire de scientificité	146
CHAPITRE 5		
DISCUSSION ET CONCLUSION		149
5.7	Le rappel de l'objectif de recherche	149

5.2	L'insertion professionnelle	150
5.3	L'enseignement en tandem	153
5.4	Le mentorat	156
5.5	Les compétences pédagogiques	157
5.6	Les avantages et les inconvénients de l'enseignement en tandem	158
5.7	Les enjeux de la recherche	159
5.7.1	Les enjeux administratifs ou politiques	159
5.7.2	Les enjeux nomothétiques	160
5.7.3	Les enjeux pragmatiques	161
5.7.4	Les enjeux ontogéniques.....	161
5.8	Les limites.....	162
5.9	Les considérations éthiques	163
5.10	Conclusion	165
APPENDICE A :		
A.1	Lettre d'autorisation à mener la recherche dans l'institution.....	167
A.2	Lettre pour le recrutement des participants.....	168
APPENDICE B :		
B.1	Aide-mémoire pour l'entrevue semi-dirigée.....	170
B.2	Questionnaire d'entrevue semi-dirigée	171
APPENDICE C :		
C.1	Formulaire de consentement	174
C.2	Questionnaire socio-démographique.....	176
APPENDICE D :		
D.1	Questionnaire de scientificité.....	178
RÉFÉRENCES		180

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Les avantages de l'enseignement en tandem pour les enseignants.....	32
Tableau 2.2	Les désavantages de l'enseignement en tandem pour les enseignants.....	33
Tableau 2.3	Les avantages de l'enseignement en tandem pour les étudiants.....	33
Tableau 2.4	Les désavantages de l'enseignement en tandem pour les étudiants.....	34
Tableau 2.5	Les avantages de l'enseignement en tandem pour les administrateurs.....	34
Tableau 2.6	Les désavantages de l'enseignement en tandem pour les administrateurs.....	35
Tableau 2.7	Les conditions gagnantes pour faire de l'enseignement en tandem.....	35
Tableau 2.8	L'évolution de la structure de vie.....	45
Tableau 3.1	Les thèmes explorés en entrevue semi-dirigée.....	70
Tableau 3.2	Les critères méthodologiques.....	77
Tableau 3.3	Les critères relationnels.....	79
Tableau 3.4	Le modèle Flux.....	83
Tableau 3.5	La liste des codes de départ.....	87
Tableau 4.1	Le sexe des participants.....	91
Tableau 4.2	L'âge des participants.....	91
Tableau 4.3	Le secteur d'enseignement au collégial.....	92
Tableau 4.4	L'année d'engagement dans l'enseignement au collégial.....	93
Tableau 4.5	L'âge de l'entrée dans la profession.....	94

Tableau 4.6	Le nombre d'années d'expérience en enseignement collégial.....	94
-------------	---	----

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de comprendre si l'enseignement en tandem peut constituer une forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques chez les enseignants débutants au collégial. Les thèmes majeurs à l'étude dans le cadre de la présente recherche portent donc sur l'insertion professionnelle, l'enseignement en tandem, le mentorat et les compétences pédagogiques comme enseignant au collégial. À la suite d'une recherche qualitative auprès de personnes expérimentant l'enseignement en tandem, nous avons pu constater que c'est un type d'enseignement facilitant pour l'insertion professionnelle de la relève enseignante au collégial et pour l'acquisition plus rapide des compétences pédagogiques, en particulier dans un contexte où le tandem est composé d'un débutant et d'un enseignant plus expérimenté. La complémentarité de l'expérience de terrain du débutant (compétence disciplinaire) et de l'expérience pédagogique du mentor (compétences didactique et pédagogique), représente une formule enrichissante pour les deux parties. Malgré le fait que cette formule demande beaucoup de temps et d'investissement et qu'elle est mal reconnue dans le calcul des tâches enseignantes, les répondants sont très positifs face à cette méthode d'enseignement. Il semble que ce soit une grande source de motivation et de dynamisme professionnel.

Mots clés : enseignement en tandem - enseignement en équipe - *team teaching* - insertion professionnelle - enseignant débutant – mentorat – mentor - enseignant expérimenté - enseignement au collégial - compétences pédagogiques

INTRODUCTION

L'absence de formation en enseignement et en pédagogie chez les nouveaux enseignants¹ au collégial est problématique et amène de l'insécurité et du stress pour les novices qui doivent acquérir rapidement des compétences pédagogiques. Ces enseignants, d'abord engagés pour leurs compétences professionnelles dans le domaine à enseigner, doivent apprendre de leurs expériences ce qu'est la profession enseignante au collégial. Les modalités d'insertion professionnelle ainsi que divers facteurs de tout ordre ne permettent pas toujours aux nouveaux arrivants de bénéficier des conseils du personnel d'expérience. Avec les retraites massives prévues dans les prochaines années au collégial (85 % entre 2000 et 2014) (Raymond et Hade, 1999), la relève aura besoin de soutien des pairs pour s'intégrer efficacement dans toutes les sphères du métier. Ce renouvellement du corps enseignant peut devenir un moment privilégié pour réviser la nature des pratiques enseignantes. La capacité des débutants d'apporter de nouvelles visions dans l'institution est tout aussi importante que la compétence, issue du bagage professionnel des plus expérimentés, qui n'est pas à négliger. Le travail en équipe dans le cadre de l'enseignement prend son envol depuis quelques années, avec l'arrivée de l'approche programme qui s'est installée dans le milieu collégial.

Certains enseignants du collège de Rimouski vivent depuis quelques années des expériences d'enseignement en tandem. Cet enseignement est vécu comme une formule où les individus sont ensemble pour préparer les cours et pour transmettre la matière en classe. La lourdeur amenée par la réforme et les programmes dispensés par compétences a fait en sorte que des enseignants se sont réunis afin d'alléger le surplus d'investissement professionnel demandé par ces changements.

¹ À l'exception des passages où il est question des enseignantes qui ont participé à l'étude, pour éviter d'alourdir le texte, les termes utilisés pour désigner des personnes sont pris au sens général. Ils possèdent à la fois la valeur du féminin et du masculin.

Le terme enseignant sera utilisé tout au long du présent mémoire pour représenter les personnes qui oeuvrent dans l'enseignement au collégial et le terme étudiant sera privilégié à celui d'élève.

L'objectif de recherche est de connaître le point de vue des enseignants qui pratiquent l'enseignement en tandem; de comprendre en quoi le fait d'instaurer ce type d'enseignement comme forme d'insertion professionnelle peut favoriser l'acquisition de compétences pédagogiques chez la relève du collégial et pallier au manque de formation; de discuter de la nature de la relation psychosociale qui s'installe dans le tandem, et de l'impact de celle-ci sur les personnes.

Il s'agit d'une recherche qualitative exploratoire menée au Cégep de Rimouski auprès de dix-huit enseignants qui ont une expérience d'enseignement en tandem. Ces personnes ont été interrogées dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Elles ont été recrutées sur une base volontaire et par boule de neige.

Notre revue littéraire nous a permis de constater que les thèmes étaient bien documentés sauf celui de l'enseignement en tandem. Même si cette formule d'enseignement est connue et pratiquée, elle ne fait pas vraiment l'objet de beaucoup d'écrits récents. Avec l'avènement de la réforme et des équipes-cycles aux niveaux primaire et secondaire, il est légitime de penser que cette forme d'enseignement gagnera en popularité. Plusieurs écrits (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 2000; Lafortune, 2004; Perrenoud, 1995; Pratte, 2001) soulignent la nécessité de relever les défis actuels et de travailler en équipe.

La présente recherche fait connaître davantage l'enseignement en tandem ou *team teaching* par le biais des expériences professionnelles des enseignants du collégial. Le terme enseignement en tandem a été choisi pour représenter l'image concrète du tandem représentant deux personnes sur un même vélo vers une même direction. Les concepts de mentorat et d'insertion professionnelle sont déjà connus et font l'objet de beaucoup d'écrits, chacun séparément. Ce qui fait l'originalité de cette recherche, c'est l'intégration, dans une même étude, des trois concepts : l'enseignement en tandem, le mentorat et l'insertion professionnelle. On en arrive à une seule modalité d'insertion professionnelle.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'état actuel de la situation au collégial

1.1.1 La réforme du collégial

C'est en 1993, un peu plus de 25 ans après la création des cégeps, que les collèges s'engagent dans ce qu'on appelle le renouveau ou la réforme de l'enseignement collégial. Ce renouveau apporte des changements majeurs dans l'organisation et le contenu de cet ordre d'enseignement. Un nouveau mode d'élaboration des programmes voit le jour poursuivant des objectifs précis. Il s'agit du développement de programmes cohérents, exigeants, adaptés aux besoins du marché du travail et aux réalités locales; d'une réponse efficace aux besoins en main-d'œuvre; d'une amélioration de la réussite des étudiants, sans oublier le fait de dynamiser les établissements dans la gestion des programmes. Une première étape de l'élaboration de programmes concerne la version ministérielle, plus communément appelée devis ministériels. Les devis passent de la planification d'un programme à son adoption par le ministre. Ce processus amène la révision des programmes du collégial en approche par compétences. Chaque programme doit être revu en ciblant des compétences qui ont été déterminées à partir d'une analyse de la situation de travail (AST) à laquelle participent activement des spécialistes du domaine de travail analysé. Les compétences sont choisies comme étant nécessaires à l'accomplissement des fonctions de travail. Progressivement, les collèges ont eu à se doter de cadres de références pour travailler sur les programmes à partir

des devis ministériels. La tâche s'est traduite principalement par la définition des activités d'apprentissage pour les cours, les travaux pratiques, les stages et le travail personnel de l'étudiant (Conseil supérieur de l'éducation, 2004).

L'approche par compétences, version renouvelée, a les caractéristiques suivantes : elle exige une rupture avec les façons de faire habituelles, elle privilégie la prise en compte de la complexité comme point de départ de tout apprentissage, les compétences visées sont préétablies et fragmentées, les modalités d'intervention visent à façonner des comportements observables, les dispositifs d'évaluation estiment que la réussite doit s'exprimer sous forme de comportements observables et vérifiables. Les enseignants ont pour mission de s'assurer que les apprentissages effectués par les étudiants soient signifiants, stables, transférables et réutilisables. Cette réforme en est une de structures, une réforme de curricula, mais également une réforme des pratiques professionnelles des enseignants (Boutin et Julien, 2000).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) explique que c'est dans une optique de partage des responsabilités dans l'élaboration des programmes que tout a été revu (politiques institutionnelles d'évaluation, épreuve-synthèse en fin de parcours, création d'une commission d'évaluation de l'enseignement au collégial, création d'épreuves uniformes de français). Ainsi, l'épreuve-synthèse ou l'évaluation de programmes conduisent à centrer l'intervention éducative sur les programmes. Cela incite les gens à fonctionner selon l'approche programme, ce qui suppose une prise en charge collective du programme et demande des ajustements et des changements de cap. Les nouveaux programmes sont davantage axés sur l'intégration des apprentissages et s'orientent vers une plus grande importance de la formation pratique. Biron, Cividini et Desbiens (2005) s'entendent pour dire que les réformes sont toujours dérangeantes puisqu'elles demandent des changements. Par définition, les réformes consistent habituellement en une substitution des façons d'administrer, d'organiser, d'apprendre et de faire apprendre par l'utilisation de nouveaux procédés que l'on croit meilleurs.

1.1.2 Le nouveau paradigme d'apprentissage

Les programmes actuels définis par compétences sont nés de l'évolution de la société. Ces changements interpellent les façons de faire des enseignants et modifient les cibles d'apprentissage dans les programmes de formation. L'enseignant a maintenant un travail d'analyse et de traitement de l'information à réaliser pour amener l'étudiant, de là où il est, jusqu'à la maîtrise d'une compétence. Raymond (2006) explique que les nouveaux paradigmes en enseignement font en sorte que la responsabilité de l'apprentissage est dorénavant partagée avec l'étudiant. Il apparaît alors que ni l'enseignant ni le contenu ne jouent le rôle central dans le processus d'apprentissage. L'étudiant doit être actif pour apprendre et l'enseignant doit lui fournir les outils pour y arriver.

Les enseignants se doivent de maîtriser de nouvelles approches pour répondre adéquatement aux exigences de la réforme mise en place. Les approches qui sont dorénavant privilégiées se nomment respectivement le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme. Brièvement, le cognitivisme consiste à laisser l'apprenant traiter les informations externes de son environnement. Le cognitivisme se soucie de comprendre les stratégies d'apprentissage de l'étudiant, de connaître les mécanismes de traitement de l'information et de réutilisation de la connaissance. Quant au constructivisme, il part de ce que l'apprenant sait déjà pour adapter et construire ses connaissances. L'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour arriver à la création de nouvelles informations. Finalement, le socio-constructivisme ajoute une dimension relationnelle en permettant la construction des connaissances chez l'apprenant dans un contexte d'interaction avec les autres. Ces grands changements d'approches ont pris d'assaut le milieu scolaire ayant été longtemps connu pour être centré sur la transmission du savoir sans s'interroger sur la diversité des apprenants et des manières d'apprendre (Raymond, 2006).

1.2 L'enseignant au collégial à l'ère de la réforme

Depuis la mise en place de la réforme au collégial, enseigner dans un cégep, c'est beaucoup plus que donner des cours et être en interaction avec des étudiants. St-Pierre (2007) souligne que le temps de présence en classe n'est qu'une partie du travail attendu par l'enseignant. Les autres activités relatives à l'acte d'enseigner sont de planifier, concevoir et dispenser les cours ainsi qu'évaluer et encadrer les étudiants. Un ensemble d'activités hors classe sont également exigées. Il s'agit des rencontres de collaboration avec d'autres acteurs scolaires (départements, équipes programmes, comités, etc.), des activités de développement professionnel, du perfectionnement par le biais de formation continue, de l'organisation et du suivi des stages et des activités de sensibilisation impliquant les étudiants. L'enseignement, à l'image de plusieurs autres professions, a toujours été soumis à des changements. Cette fois-ci, il semble que ces changements soient plus difficiles à intégrer. St-Pierre (2007) mentionne que plusieurs se préoccupent du fait que, malgré les modifications amenées par la réforme, dans bien des classes, une fois la porte fermée, les enseignants dispensent encore leurs cours comme auparavant. Le modèle actuellement le plus répandu est celui de l'enseignant en classe avec ses étudiants, ses livres et son tableau. Cependant, il ne s'agit pas du seul modèle possible même si cet enseignement traditionnel est le plus ancré dans la représentation de ce qu'est un enseignant. Les façons de faire changent, ce qui amène de plus en plus de nouveaux modèles d'enseignement. Par exemple, on peut voir un groupe d'enseignants qui ont la charge collective d'un même groupe, exerçant leurs fonctions dans des contextes diversifiés impliquant différents modes d'intervention.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) abonde dans le même sens et explique que la pratique de l'enseignement est de plus en plus spécialisée, faisant en sorte que le besoin de compétences spécifiques est devenu majeur. Les connaissances en éducation portant sur les processus cognitifs et motivationnels se sont développées, amenant des transformations dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant. Ces développements nécessitent des liens plus étroits entre l'enseignement et l'apprentissage. De plus, les qualifications attendues de la main-d'œuvre sont croissantes et représentent un défi de réussite pour les acteurs du

projet éducatif. L'hétérogénéité des étudiants et de leurs besoins ainsi que le développement des technologies de l'information et de la communication sont des éléments qui amènent des modifications à la pratique. Pour mieux comprendre la réalité de la profession enseignante au collégial, Lauzon (2001) mentionne qu'il s'agit d'un corps enseignant particulier au sein de l'enseignement supérieur. La chercheuse qualifie les enseignants de cégep d'hybrides. Leur tâche d'enseignement s'apparente parfois à celle des enseignants de niveau secondaire, parfois à celle des professeurs d'université. Comme les enseignants du secondaire, la recherche n'est pas une composante de leur tâche. Par contre, leur autonomie professionnelle, la production des contenus de cours, les tâches de gestion pédagogique et le modèle de gestion par les pairs les rapprochent des professeurs d'université. L'enseignant de niveau collégial doit avoir les connaissances et la compétence du spécialiste d'un domaine de savoir et celles d'un pédagogue.

Pratte (2005) prétend que même les enseignants les plus aguerris sont déstabilisés par tous les changements apportés dans le contexte de travail et dans la complexification de la tâche. Pour certains, une adaptation des pratiques antérieures suffit à répondre aux récents besoins professionnels; mais pour d'autres, une réelle métamorphose s'impose.

1.3 Le renouvellement du personnel enseignant

L'institution collégiale fait face à certaines modifications. L'une d'elles concerne le renouvellement du personnel enseignant rendu nécessaire par les départs massifs à la retraite. Ces futurs retraités de l'enseignement constituent la population enseignante embauchée dans les années qui ont suivi la création des cégeps. Cette situation explique que, en bien des endroits, l'insertion professionnelle et les mesures favorisant celle-ci font partie des préoccupations actuelles. L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) qualifient ce renouvellement majeur de rendez-vous historique. En effet, les nouveaux enseignants, qui font leur entrée présentement dans le réseau, représentent le corps enseignant des 20 ou 30 prochaines années. Il s'agit de la deuxième génération d'enseignants du collégial.

Le renouvellement est une réalité incontournable qui préoccupe beaucoup le milieu collégial. Raymond et Hade (1999) montrent que 27% du personnel enseignant devrait être remplacé entre 2000 et 2004, 31 % entre 2005 et 2009 et 23 % entre 2010 et 2014. Le total est établi à 81 % sur une période de 15 ans. Avec ces départs, il s'agit de toute une expertise qui quitte également le réseau; une expertise essentielle aux changements en cours. L'intégration de la relève et la nécessité de ne pas priver le système des acquis actuels transmis par les aînés, avant leur départ à la retraite, remettent en question les pratiques actuelles. Ce renouvellement du corps enseignant peut devenir un moment privilégié pour renouveler la nature des pratiques enseignantes. La capacité de la relève de permettre de nouveaux dynamismes dans l'organisation est tout aussi importante que la compétence des aînés, qui n'est pas à remettre en cause. Les enseignants sont appelés à devenir des concepteurs d'environnements propices à l'apprentissage. Malgré tout, on peut supposer que les jeunes enseignants vont manifester moins de résistance aux changements que leurs prédécesseurs, étant donné qu'ils ne savent pas comment ça se passait antérieurement. Ils ont moins à perdre et au contraire tout à gagner à s'approprier le système actuel.

Bateman (2001) explique qu'il y a, présentement dans le réseau, un groupe d'enseignants qui tentent d'actualiser leurs pratiques en même temps qu'ils songent à prendre leur retraite. Un autre groupe d'enseignants, quant à eux, en sont à leurs premières armes dans le métier. Bateman (2001) soulève également quelques réflexions à propos du renouvellement accéléré chez le personnel enseignant. Comment sera transmis le bagage de compétences (historique et culturelle) acquis par les enseignants qui prendront bientôt leur retraite? Sur qui pourront compter les débutants pour leur exposer le rôle central du cégep dans le système éducatif? Les efforts mis en œuvre au cours des dernières années pour la mise en place de la réforme et de l'approche par compétences risquent-ils de se perdre, autant dans les départements et les programmes que dans les institutions? Voilà autant de questions qui méritent toute notre attention.

1.3.1 La formation initiale et les compétences requises par la profession

Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) expose les particularités de l'enseignement au collégial en termes de formation. Sauf dans certains créneaux de l'enseignement professionnel, le baccalauréat universitaire est l'exigence minimale pour enseigner dans un cégep. Aucune formation particulière en pédagogie n'est requise. Ces compétences seront développées à partir de la pratique de l'enseignant. Les enseignants nouvellement engagés font donc leur entrée dans le monde de l'enseignement avec une expérience de terrain pertinente et une connaissance du milieu de travail en perpétuelle évolution. Il s'agit d'un apport appréciable pour les départements, mais c'est un défi pour l'individu qui laisse son milieu professionnel pour devenir enseignant. Ces personnes apprennent par la pratique ce que veut dire gestion de classe, gestion du temps, méthodes pédagogiques, encadrement d'étudiants, transmission de savoirs, supervision, évaluation.

Maintenant orienté vers le développement des compétences, l'acte éducatif est dirigé vers le savoir-faire d'un métier. De plus, les enseignants doivent exercer leur travail dans un contexte d'autonomie et de responsabilité individuelle et collective. St-Pierre (2007) explique que, malgré le fait que des compétences spécifiques sont nécessaires, on constate que les enseignants du collégial ne disposent pas d'une formation initiale obligatoire sur les actes quotidiens du métier. Un problème se pointe alors à l'horizon pour ces nouveaux arrivants. Certes, le bagage professionnel des enseignants engagés et les compétences acquises en cours d'emploi ne sont pas à dédaigner dans ce contexte de réforme au collégial et d'approche par compétences. Il faut dorénavant enseigner des compétences qui sont parfois plus spécialisées et pour lesquelles les enseignants déjà en place ne possèdent pas toutes les connaissances. Mais cette expertise disciplinaire est-elle suffisante pour effectuer le travail attendu?

Comme le rapporte St-Pierre (2007), les novices ont pu observer des enseignants tout au long de leur propre parcours scolaire. Il s'agit probablement de la seule profession où un débutant a été en contact par l'observation sur une aussi longue période. Le fait d'avoir reçu des modèles d'enseignants depuis leur plus jeune âge est un phénomène qui peut s'avérer

positif ou négatif. En effet, il s'agit d'un avantage si plusieurs modèles d'identification ont été inspirants. À l'opposé, des représentations solidement ancrées, mais pas nécessairement pertinentes dans le contexte actuel, peuvent être des inconvénients.

Dans la plupart des métiers pour lesquels une formation initiale existe, une partie des apprentissages doit être réalisée dans une situation de pratique appelée stage, et ce, pendant la période de formation formelle. Dans toute profession, au-delà de la formation, la pratique quotidienne développe les compétences professionnelles. Au collégial, l'encadrement des enseignants est une responsabilité directe du département. Il est important de préciser que dans le milieu collégial, un département représente une unité administrative conventionnée disciplinaire. L'assemblée départementale a notamment deux fonctions : assurer l'assistance professionnelle aux nouveaux enseignants; définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable (Fédération autonome du collégial, 2006). Cependant, il s'avère que ces responsabilités ne soient pas toujours pleinement exercées. Lauzon (2006) affirme que, dans les départements qui fonctionnent en collaboration, on retrouve des conditions favorisant le développement professionnel de l'enseignant débutant. Entre autres, elle constate l'application de mesures particulières pour l'intégration de la relève, un plus grand soutien mutuel et davantage de travail en équipe. Elle remarque également plus d'ouverture et de collaboration dans certains projets, des responsabilités collectives assumées et plus d'occasions de s'exprimer et de développer ses habiletés de travailler en groupe. Dans les départements plutôt divisés, il s'avère que les enseignants poursuivent leur développement en solitaire ou se butent à des critiques plus ou moins voilées. Par contre, même les départements les plus collaborateurs ne semblent pas répondre de façon adéquate aux besoins en développement professionnel touchant la pédagogie, dans le sens du comment on enseigne. Les échanges tournent davantage autour des aspects rationnels de l'enseignement comme, par exemple, la planification, le contenu, le matériel pédagogique, que des aspects relationnels. On peut alors se demander comment les débutants prennent-ils en charge l'apprentissage de la profession enseignante dans un contexte où les balises de l'établissement sont si peu présentes?

L'une des réponses à cette question serait le recours à des stratégies de formation continue s'adressant aux débutants. Par contre, à l'heure actuelle, dans les collèges, le perfectionnement s'effectue sur une base volontaire. La mise à jour régulière des connaissances et des habiletés relatives à la matière enseignée est une responsabilité qui revient entièrement à l'enseignant. Un obstacle majeur au perfectionnement en début de carrière est l'ampleur de la charge de travail du nouvel enseignant. Toutes les tâches apparaissent complexes surtout si le novice ne possède aucune formation minimale en enseignement. De plus, c'est souvent les nouveaux qui héritent des cours les plus exigeants et des horaires les plus difficiles (Lauzon, 2001).

1.3.2 Les débuts dans l'enseignement

Les débuts dans l'enseignement au collégial peuvent être vécus différemment d'une personne à l'autre. Chez les personnes qui ont entrepris des études en pédagogie, ces tâches à l'entrée répondent à leur choix professionnel. Chez les autres qui commencent dans la profession, il s'agit souvent d'une occasion d'emploi, qu'ils n'envisageaient pas nécessairement. Il arrive même que quelques personnes demeurent un certain temps ambivalent entre deux professions. Lauzon (2006) énumère les nombreux apprentissages que doivent faire les enseignants du collégial à leurs débuts. Ces apprentissages se situent au niveau de la matière enseignée, des tâches d'enseignement (préparation de cours, dispensation des cours, découverte de la clientèle, gestion du temps, encadrement d'étudiants, évaluation des apprentissages, etc.); ils se situent également au niveau des rapports sociaux (avec les étudiants et avec les collègues) et de son identité comme enseignant. Dans les débuts, en particulier chez les enseignants qui n'ont pas de formation en pédagogie, l'apprentissage de l'enseignement au collégial se fait de trois façons. Selon Lauzon (2006), la première est l'apprentissage par la pratique où il y a expérimentation de l'enseignement par essais et erreurs. La réflexion sur l'expérience et l'analyse de la pratique font également partie de ce volet. La deuxième se nomme l'apprentissage par interaction et se rapporte aux différentes façons de construire les savoirs en observant les autres, en échangeant avec eux et en travaillant en équipe. L'observation et les échanges avec les étudiants constituent

également des possibilités d'ajustements sur divers aspects pédagogiques. Quant à la troisième, elle concerne l'apprentissage formel, regroupant les formations universitaires, non créditées, les formations autodidactes ou même les travaux de recherche. Lauzon (2006) est d'avis que l'apprentissage de l'enseignement au collégial est une construction personnelle en plus d'être une construction sociale. En effet, à chaque étape de leur développement, les enseignants ont l'occasion d'apprendre de leurs collègues et même d'apprendre à partir de la rétroaction des étudiants.

Mukamurera (2005) évoque l'image d'un « parachutage » pour parler des débuts dans la profession. Le fait d'être laissés à eux-mêmes dans un nouveau contexte et d'être dépassés par la charge de travail amène souvent une remise en question de la carrière enseignante. Quand le débutant est continuellement placé en position d'inconfort et sans soutien pour le guider, son efficacité est affectée et explique le sentiment d'incompétence souvent vécu par les enseignants de la relève. Il semble que l'échange et le soutien ne soient pas toujours présents pour venir briser l'isolement des débutants. C'est plutôt à ces derniers qu'il incombe de faire les premiers pas. Malgré les tentatives d'amener les enseignants à plus de coopération, les débutants déplorent l'individualisme qui caractérise le milieu de l'enseignement. Cette situation n'est pas, bien sûr, généralisable à tous les milieux, mais le travail de collaboration n'est pas complètement terminé. Des initiatives doivent viser davantage la collaboration et la concertation que l'individualisme, l'indifférence et le travail en vase clos. Les équipes pédagogiques doivent miser sur la responsabilité collective, la convivialité, le support et la solidarité envers les nouveaux.

Lorsqu'il débute, l'enseignant est continuellement en état d'urgence (préparation des cours, du matériel didactique, des laboratoires, planification des exposés et familiarisation avec les outils de stage, etc.). Il manque donc de temps pour observer et analyser ses interventions pédagogiques. Ses préoccupations sont de l'ordre des exigences immédiates. (L'Hostie *et coll.*, 2004). Trop souvent, on attend du débutant qu'il soit expert dans la profession alors qu'il est dans un contexte tout à fait nouveau pour lui.

1.3.3 L'insertion professionnelle

Les programmes d'insertion professionnelle ont comme principal but d'abrégé le temps requis pour devenir un enseignant efficace. Comment? En tentant d'écourter la séquence d'apprentissage par essais et erreurs, que trop de débutants subissent durant leur cheminement, et de diminuer l'isolement professionnel. Un autre but poursuivi par les programmes d'insertion consiste à rendre formelle l'expertise des enseignants chevronnés et de la transmettre à la relève enseignante. Ces enseignants sont reconnus et valorisés pour leur apport à des générations d'étudiants et pour leur contribution au corps enseignant collégial (Bateman, 2001).

Pour bien comprendre ce qu'implique l'insertion professionnelle, il est important d'en présenter les trois différentes formes : l'insertion institutionnelle (en lien avec la culture et les valeurs de l'établissement, l'intégration dans le milieu), l'insertion départementale ou de programmes (en lien avec le soutien aux nouveaux enseignants et la vie départementale) et l'insertion pédagogique ou dans le rôle occupationnel (regroupant les moyens visant à développer les compétences enseignantes) (Doré, 2007; Mukamurera, 2005). Travailler sur son insertion professionnelle est un long cheminement, comme le démontre Nault (2007). Selon la chercheuse, l'insertion constitue un processus d'une durée d'environ sept ans dans le parcours professionnel de l'enseignant. Elle se termine vraisemblablement lorsque les enseignants sont adaptés à leur environnement, aux tâches se rattachant à leur profession et lorsque ces mêmes enseignants fonctionnent pleinement et efficacement dans le système d'éducation. L'insertion professionnelle est complétée au moment où un certain niveau de confiance et de compétence est atteint et ressenti par l'enseignant. À cette étape, l'enseignant est désormais préoccupé par l'amélioration de sa pratique et l'augmentation de son répertoire de stratégies d'enseignement. La période d'insertion professionnelle revêt un caractère primordial en particulier chez les enseignants qui n'ont pas de formation initiale puisque l'insertion est double.

Nault (2007) croit que les établissements qui ont un programme d'insertion professionnelle avec du mentorat structuré peuvent permettre aux novices d'accélérer la création d'une identité professionnelle forte. D'ailleurs, Lamontagne (2006) fait état que l'accompagnement mentorat est la composante la plus puissante des programmes d'insertion puisqu'elle permet d'apporter un soutien immédiat au nouvel enseignant. Martineau, Presseau et Portelance (2005) font toutefois une mise en garde concernant le mentorat. Il semble que, malgré les avantages indiscutables de cette forme d'accompagnement, il y ait présence de certaines limites à prendre en considération. Ces limites regroupent le danger de favoriser le conformisme, le faible développement d'une démarche réflexive chez le débutant et le fait de mettre le mentor dans une situation d'évaluation qui peut le rendre inconfortable. St-Pierre (2007) croit, qu'en plus du mentorat, le team teaching, le tutorat et la supervision peuvent favoriser le développement professionnel de la personne. Dans ces formes d'accompagnement, mentionnons que le développement professionnel s'opère chez les deux parties, les accompagnants autant que les accompagnés. En effet, Nault (2007) met l'accent sur la richesse du point de vue des autres, point de vue qui donne au débutant l'occasion de modifier ses pratiques dans un avenir rapproché. Finalement, Mukamurera (2005) rapporte, qu'en raison du caractère administratif de la vie départementale, ce lieu n'est pas toujours suffisamment porteur de réflexion pour les débutants afin qu'ils puissent échanger sur leurs idées et leurs expériences. Cet état de choses les pousse donc à chercher d'autres lieux d'échange et de rétroaction.

Le concept d'accompagnement est de plus en plus souvent utilisé dans le monde de l'éducation. Il vise à faciliter la prise en charge de la tâche d'enseignement et l'intégration à la communauté collégiale. Longtemps l'apprentissage de l'enseignement au collégial s'est fait « sur le tas » (Lauzon, 2001, 2006) et selon le soutien et le bon vouloir de certains collègues expérimentés. C'est d'ailleurs parce qu'ils étaient conscients des inconvénients et des limites d'un apprentissage « sur le tas » que plusieurs collègues ont commencé à mettre en place des mesures d'insertion. Accompagner une personne qui débute c'est d'abord être avec cette personne. Être à ses côtés afin de l'aider à aller chercher le meilleur des interactions et des expériences quotidiennes, dans l'action sur le terrain avec les étudiants et les collègues, dans un contexte de nouveauté pour le débutant. L'une des visées de l'accompagnement,

c'est d'accélérer la construction de connaissances relatives à l'acte d'enseigner ainsi que le développement de compétences pédagogiques. C'est en lien avec cette expérience réelle sur le terrain que l'accompagnant va effectuer un travail auprès de l'enseignant débutant. Même si ce dernier souhaite suivre une formation ou se perfectionner, il est clair qu'il ne pourra pas réaliser cet objectif à court terme, de là l'importance d'être bien accompagné entre-temps. Lorsqu'il bénéficie d'interactions riches avec ses collègues au sein du département, le novice peut apprendre, par modelage et par compagnonnage, en particulier dans des moments-clés tels que l'entrée en fonction et le début ou la fin d'une session, etc. (L'Hostie *et coll.*, 2004).

1.4. L'expérience du Département de techniques de travail social du Collège de Rimouski

Comme d'autres collèges, le Collège de Rimouski est aux prises avec ces défis d'insertion professionnelle de la relève, de renouvellement du corps enseignant, de développement de compétences et d'application de la réforme et de tous ses rouages. Pour tenter de faire face à tous ces changements, le Département de techniques de travail social de ce collège a choisi de vivre une expérience peu traditionnelle d'enseignement, l'enseignement en tandem. Ce concept a comme synonymes l'enseignement en équipe ou le *team teaching*. L'enseignement en tandem se présente comme une formule où les enseignants sont ensemble pour préparer les cours et pour transmettre cette matière en classe, en tenant compte des compétences respectives de chaque enseignant. Ces équipes se sont formées à la suite d'une longue réflexion sur l'avenir du département, en particulier en raison des retraites à venir. En effet, ce département prévoit qu'au moins la moitié de ses enseignants quitteront pour la retraite d'ici les cinq prochaines années. Considérant l'urgence de la situation et la nécessité de se préparer à ces bouleversements, des enseignants expérimentés ont fait équipe avec des enseignants débutants pour dispenser de nouveaux cours et ainsi passer le flambeau à la relève qui assurera la continuité. La lourdeur amenée par la réforme et les programmes dispensés par compétences a également fait en sorte que des enseignants ont eu envie de se réunir dans l'enseignement afin de mieux vivre ce passage. L'utilisation de l'enseignement en tandem amène à réfléchir et à évaluer la pertinence de poursuivre cette optique : quelle est l'importance de la complémentarité de l'expérience de

terrain du débutant (compétence disciplinaire) et l'expérience pédagogique du mentor (compétence didactique et pédagogique)? Est-ce une formule enrichissante pour les deux parties et pour l'acquisition des compétences pédagogiques? L'insertion professionnelle peut-elle également se faire à travers ce mentorat? Le mentor ressent-il une valorisation à partager son vécu de pédagogue, à transmettre sa vision de l'enseignement et à donner confiance à l'enseignant débutant? De son côté, le débutant a-t-il besoin d'être orienté dans son travail, intégré dans le milieu, reconnu pour ses qualités, sa valeur et ses compétences? Lauzon (2001) mentionne qu'il est capital d'accorder une attention spéciale aux débuts d'une personne dans l'enseignement. Cette période est déterminante pour le choix de demeurer ou non dans la profession et pour l'acquisition de compétences pédagogiques.

L'enseignement en tandem peut représenter une certaine forme de mentorat, également déterminante, auprès de la relève. Elle peut être aussi une façon d'utiliser l'observation directe en classe et de pouvoir se rajuster plus facilement en s'inspirant du modèle observé. Houde (1995, 1999) aborde, à ce propos, le fait qu'une relation psychosociale s'installe entre les deux personnes permettant une sécurité et une référence importante pour le débutant, qui apprend ainsi, au contact de son collègue expérimenté. Ils pourront même, ensemble, discuter des remises en question du débutant si l'occasion se présente. Cela évite l'isolement trop souvent vécu par les nouveaux, qui se retrouvent seuls avec leurs nouvelles tâches professionnelles.

Dans cette recherche, nous nous attardons à mieux comprendre tout ce qu'implique le fait de pratiquer l'enseignement en tandem. Ce type d'enseignement en tandem soulève des questions d'ordre professionnel et d'ordre pédagogique d'insertion de la relève, de compétences et de qualité des mentors impliqués.

1.5 Le problème de recherche

De nombreux changements ont été mis en place dans la foulée du renouveau pédagogique au collégial. L'arrivée de l'approche par compétences et des nouveaux paradigmes d'apprentissage en enseignement (cognitivism, constructivism et socioconstructivism) ont amené des ajustements dans les façons de faire déjà en place depuis longtemps. Le travail de l'enseignant au collégial a donc subi des transformations suffisamment grandes pour amener certaines résistances chez les enseignants. Il est mentionné, par le Conseil supérieur de l'éducation (2000), que les tâches enseignantes se sont spécialisées et même complexifiées. Pour faire face au renouvellement du personnel enseignant, l'absence de formation initiale en pédagogie, chez la plupart des débutants qui font leur entrée au collégial, est problématique. Cette situation amène beaucoup d'insécurité chez ces personnes qui doivent acquérir rapidement des compétences pédagogiques. On dit que les enseignants du collégial disposent d'une large autonomie en ce qui concerne leur développement professionnel. Dans ce contexte, on peut se demander comment ils apprennent leur profession. De quelle façon composent-ils avec le fait d'apprendre leur métier « sur le tas »? Comment parviennent-ils à développer les compétences pédagogiques nécessaires à l'enseignement au collégial?

Au niveau de cet ordre d'enseignement, il n'y a pas de stage qui s'effectue. L'intégration des pratiques pédagogiques et la connaissance du curriculum de l'approche par compétences se font au fil de l'enseignement au quotidien. Même un perfectionnement en cours d'emploi ne peut arriver à combler tout ce qu'exige l'apprentissage du métier ainsi que l'insertion professionnelle. Avec en arrière-plan un corps professoral sur le chemin de la retraite, on peut s'inquiéter du transfert de l'expertise de cette première génération d'enseignants de collège, qui ont appris eux-mêmes au rythme des changements fréquents. Comment peut-on donc faire en sorte de passer efficacement le flambeau des acquis pédagogiques entre deux générations d'enseignants? Plusieurs réponses sont possibles. Il semble que les formes d'apprentissage par les collègues soient des voies à privilégier pour faciliter l'entrée prochaine d'une importante relève. Lauzon (2001) mentionne à ce propos

que les enseignants apprennent beaucoup par l'observation de leurs collègues, dans leurs interactions avec les étudiants en dehors de la classe, ou dans le cas où les bureaux partagés permettent cette observation dans toutes sortes de situations pédagogiques.

La présente recherche s'intéresse davantage à une forme de jumelage qui s'effectue à l'intérieur de la classe autant qu'à l'extérieur. Il s'agit de l'enseignement en tandem. Ce type d'enseignement peut répondre au problème en permettant aux débutants et aux plus expérimentés de partager une même classe et un même cours. Cette collaboration étroite, qui peut s'apparenter à une forme de mentorat, permet un transfert important d'expérience. Par conséquent, la question à laquelle cette recherche tente de répondre est la suivante :

L'enseignement en tandem peut-il constituer une forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques chez les nouveaux enseignants au collégial?

1.6 L'objectif de recherche

L'application de l'approche par compétences, issue de la récente réforme, a conduit les enseignants vers un vent de changements au niveau des paradigmes d'enseignement. L'intégration des nouvelles approches centrées sur l'apprenant pousse les enseignants à adapter leurs méthodes pédagogiques tant en classe qu'en dehors de la classe. De nouvelles avenues doivent donc être explorées pour s'approprier les enjeux actuels dans les cégeps. L'un des enjeux principal est sans aucun doute l'insertion professionnelle. Il a été établi que pour favoriser cette insertion, le mentorat semble être un moyen efficace à mettre en place. En associant un enseignant novice et un enseignant d'expérience dans le cadre d'un projet d'enseignement en tandem, peut-on penser qu'il s'agit là d'une avenue propice au problème constaté précédemment? Pour le nouvel enseignant, le fait de se retrouver avec un autre enseignant pour être responsable d'un cours est-il un avantage à l'acquisition plus rapide de compétences propres à l'acte d'enseigner? L'enseignement en tandem peut-il pallier à

l'absence de formation en pédagogie, en constituant une forme de stage pour l'enseignant débutant? Dans cette optique, la présente recherche vise à :

- Comprendre en quoi le fait d'instaurer l'enseignement en tandem, comme formule d'insertion professionnelle, peut favoriser l'acquisition de compétences pédagogiques chez les enseignants de la relève au collégial et combler le manque de formation;
- Connaître le point de vue d'enseignants qui utilisent déjà l'enseignement en tandem dans leur pratique, qu'ils soient débutants ou expérimentés;
- Discuter de la nature de la relation psychosociale qui s'établit dans le tandem et de son impact sur les débutants et les plus anciens dans une perspective de mentorat et de transfert d'acquis.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans la prochaine section, les concepts importants seront définis ainsi que les principales théories et les études similaires portant sur les divers sujets de recherche. Les concepts traités dans ce mémoire sont : l'insertion professionnelle, l'enseignement en tandem, le mentorat (et la relation psychosociale avec le mentor) et les compétences pédagogiques. Ces thèmes s'avèrent essentiels dans le cadre de cette recherche dont l'objectif vise à vérifier si l'enseignement en tandem peut constituer une forme de mentorat pour favoriser l'acquisition de compétences pédagogiques chez la relève enseignante au collégial. L'enseignement en tandem semble être une voie qui s'ouvre à l'insertion professionnelle et au développement de compétences pédagogiques. Le fait qu'elle soit pratiquée avec un mentor ajoute à sa pertinence puisqu'elle permet une certaine transmission des savoirs d'expérience.

2.1 L'insertion professionnelle en enseignement

Le concept d'insertion professionnelle gagne en popularité depuis quelques années, en particulier dans le monde de l'éducation. Plusieurs recherches ont d'ailleurs été réalisées sur différentes facettes du sujet. L'insertion professionnelle y a été analysée par rapport aux trajectoires d'emploi (Mukamurera, 1998), au sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2003), ainsi qu'au temps de formation et d'entrée dans la carrière (Nadot, 2003). D'autres chercheurs l'ont également étudiée sous l'angle du développement des savoirs et des compétences (Martineau et Corriveau, 2000), de l'analyse des types d'attitudes développées dans le travail (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999), des difficultés rencontrées

dans la pratique (Snow, 2003) et du développement professionnel (Nault, 1993, 1999). Legendre (2005) définit l'insertion professionnelle d'une façon très simple. Il s'agit du « premier processus d'intégration dans un emploi » (p. 778). Cette notion, au cœur de la recherche, mérite d'être approfondie davantage. Gervais (1999) amène une explication plus complète de l'insertion professionnelle.

L'insertion se réfère à l'influence exercée sur les recrues par un système d'admission, de préparation et d'initiation professionnelle qui s'effectue généralement par un passage au travers de divers statuts qui marquent le cheminement de la recrue vers l'acceptation entière dans la carrière (p. 114).

Le besoin en insertion professionnelle amène la création de programmes spécifiques la favorisant. Selon Weva (1999), les programmes d'insertion devraient :

Permettre la mobilisation du comportement, des énergies, des attitudes, des perceptions des nouveaux enseignants conformément à la culture organisationnelle de l'école; faciliter le passage du novice du statut d'étudiant-maître à celui d'enseignant compétent; permettre la modification du comportement des débutants et la diminution des pressions liées au manque d'expérience; permettre le développement des habiletés, des connaissances, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'accomplissement d'un enseignement efficace; augmenter le rendement et la satisfaction au travail des nouveaux enseignants et préparer les débutants au choc de la réalité et alléger l'isolement, l'anxiété, le stress et le manque de confiance en soi vécus généralement par les professionnels débutants (p. 194).

En effet, les débuts dans l'enseignement influencent souvent la décision de demeurer ou d'abandonner la profession. Raymond et Hade (1999) rapportent que des débuts pénibles avec des groupes difficiles et/ou des charges d'enseignement, qui amènent frustration et fatigue, viennent souvent à bout de jeunes enseignants talentueux qui préfèrent orienter autrement leur carrière. Quand on commence dans le métier, certaines habiletés pédagogiques sont à développer. Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) les ont divisées en trois fonctions pédagogiques distinctes. Ces fonctions sont la gestion de la matière, la gestion de la classe et la gestion du transfert des apprentissages. De là l'importance de l'insertion professionnelle,

des programmes de formation pédagogique et des formes de soutien tels que le mentorat et l'enseignement en tandem pour les débutants.

Le nouvel enseignant au collégial fait face à un double processus d'insertion : non seulement doit-il réaliser une insertion d'ordre institutionnel, comme le font tous les autres individus des divers corps de métiers qui arrivent en milieu collégial, mais il doit aussi s'insérer dans une nouvelle profession, celle de l'enseignement, sans nécessairement la formation professionnelle spécifique. Ce double processus d'insertion pose des exigences telles qu'elles forcent le débutant à vouloir devenir fonctionnel et à paraître adapté à son nouveau milieu, à utiliser des stratégies d'adaptation rapides (recourir à des formules pédagogiques familières, qui lui semblent avoir fait ses preuves, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une réflexion professionnelle) (Raymond et Hade, 1999).

Même si le nouvel enseignant reste dans la structure organisationnelle qu'il a connue comme étudiant, devenir enseignant implique beaucoup plus qu'une transition d'un rôle à l'autre. Il s'agit d'une transformation identitaire comme dans tout processus d'insertion professionnelle. Raymond et Hade (1999) mentionnent que ce processus suppose des interactions avec des étudiants, avec des collègues expérimentés, avec d'autres nouveaux enseignants, avec des représentants institutionnels, de même qu'avec un univers de symboles et de significations à réinterpréter selon une nouvelle perspective, celle de l'enseignant. La formation d'un enseignant, quel que soit son champ de spécialité, peut se concevoir comme faisant partie d'un processus de socialisation qui a d'ailleurs été observé dans d'autres professions telles la médecine, le droit, les soins infirmiers et l'ingénierie. Ce processus consiste à acquérir les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer une profession. Le processus de socialisation professionnelle à l'enseignement se distingue de celui des autres professions parce que l'acteur-enseignant est en interaction quotidienne avec un ou plusieurs groupes d'individus dans un environnement complexe et dynamique. Nault (1999) présente les cinq phases de ce processus de socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec. La phase 1 se nomme la socialisation informelle. C'est une période de conscientisation des caractéristiques

personnelles de l'individu par rapport à la description de la tâche d'enseignement. C'est le moment où la personne décide de s'orienter vers des études dans le domaine. La phase 2 est appelée socialisation formelle ou formation initiale. La personne acquiert les savoirs du métier et reçoit une initiation aux pratiques professionnelles, en milieu réel d'action, pour développer les compétences de base attendues en enseignement. La phase 3 est celle de l'insertion professionnelle qui correspond à la prise de fonction, au premier contrat. À la phase 4, la socialisation est personnalisée, l'enseignant continue son développement professionnel en partant de ses essais et de ses erreurs, ou en partant d'une formation plus systématique orientée par des lectures, des cours ou des mises à jour. Le couronnement de ce processus de socialisation survient dans la phase 5 au moment où l'enseignant, à la suite d'une intégration personnalisée et d'une conscientisation de ses succès de carrière, consolide ses schèmes d'action au point de devenir non seulement un mentor, mais aussi un théoricien réflexif par rapport à sa profession. On appelle cette dernière phase la socialisation de rayonnement.

Nault (1999) subdivise la phase 3 de l'insertion professionnelle en trois étapes. La première est l'anticipation ou l'euphorie anticipatrice. La seconde se rapporte au choc de la réalité ou la première rencontre et la dernière est celle de la consolidation des acquis. Si le novice survit au choc de la réalité lors de son entrée officielle en carrière, il commencera à construire des structures permanentes au fur et à mesure de ses succès. La phase de l'insertion professionnelle s'avère donc cruciale dans l'identité de l'enseignant qui commence.

Pour bien comprendre le cheminement des enseignants dans leur profession, Huberman, Grounauer et Mart (1989) ont mené une étude qui s'intéresse à la carrière enseignante et au cycle de vie dans l'enseignement. Cette étude les a amenés à déterminer les étapes de la vie professionnelle des enseignants. Parmi les étapes de cette évolution, on retrouve : les débuts, la stabilisation, l'expérimentation, la remise en question et la focalisation. Elles ne s'enchaînent pas dans cet ordre pour toutes les carrières. Dans cette étude on remarque que, pour la moitié des personnes interrogées, les débuts sont difficiles en raison du tâtonnement continu, du sentiment de survivre au jour le jour, de l'épuisement, de l'oscillation entre la sévérité et la permissivité excessives, des difficultés avec la discipline, de la peur du jugement des autres enseignants ou de la direction et de l'intimidation par quelques élèves. Ceux qui connaissent des débuts faciles l'attribuent aux contacts positifs avec les étudiants, au sentiment d'avoir affaire à des étudiants maniables et à l'aisance sur le plan pédagogique. On parle également de l'enthousiasme, d'un investissement majeur ou de l'euphorie.

Considérant que la prise en compte du point de vue du personnel enseignant était primordiale, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) a choisi de mener une vaste enquête auprès des enseignants du Québec. Il s'agit d'une recherche qui a été réalisée pour faire le point sur la vision des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial sur la profession enseignante au Québec. On note que plus on avance dans les ordres d'enseignement, plus les enseignants sont nombreux à établir un lien de causalité entre la qualité des apprentissages des étudiants et la compétence du personnel enseignant. L'activité professionnelle des enseignants est le plus souvent associée à la dispensation des cours. Pourtant, il semble que ça ne soit que la pointe de l'iceberg. Au collégial, la supervision de stages est l'activité la plus courante après l'enseignement.

L'obligation pour le personnel du secteur professionnel de s'ajuster aux transformations rapides du marché du travail et aux changements de programmes qui en découlent y est pour quelque chose dans les signes d'épuisement. Les enseignants qui affirment devoir donner des cours pour lesquels ils n'ont pas la préparation suffisante sont

plus sujets à vivre un sentiment d'impuissance et à connaître des signes d'épuisement. Plus de la moitié des enseignants du collégial sont arrivés à ce travail après avoir connu une autre activité professionnelle. Avant d'amorcer leur carrière en enseignement, ils ont travaillé comme techniciennes ou techniciens; mais plusieurs ont exercé une profession exigeant une formation universitaire. À noter : le fait que l'enseignement soit, en quelque sorte, une deuxième carrière est plus fréquent chez le personnel de la formation professionnelle, ce qui semble aller de soi, puisque l'expérience sur le marché du travail est considérée comme souhaitable, voire exigée comme préalable à l'obtention d'un emploi d'enseignant dans ce secteur.

On note que le fait d'enseigner plus d'un cours est plus répandu chez les plus jeunes et chez les moins expérimentés. Cette situation est créée par les règles qui président à la répartition des tâches : les plus anciens ont le premier choix et se tournent vers les tâches plus homogènes. Au collégial, l'organisation de l'enseignement s'effectue par sessions, ce qui augmente le nombre annuel de préparations. Près des 2/3 des enseignants interrogés ont eu au moins 3 cours différents dans l'année; plus du quart en ont eu cinq ou plus. Préparer un cours signifie préparer, à partir d'un plan cadre général, les activités d'apprentissage de même que le matériel pédagogique et d'évaluation qui y est rattaché. Cela représente une production importante que l'on souhaite pouvoir réinvestir et qui est source de reconnaissance professionnelle. Dans ce contexte, on peut comprendre qu'un enseignant qui a eu l'occasion de « monter » quelques cours différents pendant sa carrière préférera donner ces cours plutôt que de refiler son matériel à une recrue pour ensuite s'obliger lui-même à « monter » des nouveaux cours. Plus du tiers des enseignants interrogés ont répondu avoir de l'intérêt à superviser des enseignants débutants. À la question « À qui vous demanderiez de l'aide dans le cadre de votre enseignement », les trois ordres d'enseignement ont répondu, dans les 2/3 des cas, qu'ils s'adresseraient aux collègues.

À ce propos, une étude menée par Chouinard (1999) démontre que le processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances par lequel passent les enseignants débutants peut être facilité et accéléré grâce à un soutien externe. Il ressort de

cette recherche que plusieurs moyens peuvent être utilisés pour soutenir l'insertion professionnelle des débutants et les aider spécifiquement à améliorer la qualité de leur gestion de classe. Parmi ces moyens, on retrouve la démarche réflexive, l'argument pratique, la réattribution, le journal de pratique professionnelle et le portfolio, le mentorat et le groupe d'échanges entre pairs. Les études sur la gestion de classe laissent croire que les enseignants débutants et les experts se distinguent non seulement par la quantité, mais aussi par la qualité des connaissances dont ils disposent à cette fin. Les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, contrairement à la majorité des professionnels de d'autres secteurs. C'est une constatation faite par un groupe de chercheurs (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999) qui a publié un collectif d'une mise en commun des derniers travaux dans le monde francophone à propos de l'expérience des débutants et des mesures actuellement expérimentées pour les soutenir dans leur démarche d'insertion professionnelle. À la lumière de tous ces constats, Portelance (2004) revient sur la question de la collaboration essentielle entre le novice et ses collègues expérimentés comme condition favorable à une bonne intégration.

Au sujet de l'insertion professionnelle et des débuts dans l'enseignement, Lamarre (2003) a effectué une recherche avec une perspective phénoménologico-herméneutique auprès de cinq finissants diplômés récemment du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. L'enquête s'est déroulée sur une période de neuf mois et les données de cette enquête sont issues de la rédaction d'un journal de bord et d'entrevues individuelles. La question visait à comprendre comment l'enseignant débutant vit l'expérience de sa première année d'enseignement. Les résultats de cette étude démontrent que la nature des conditions d'accueil et les relations humaines peuvent contribuer à rassurer le nouvel enseignant ou à le déstabiliser si son entrée lui paraît comme un défi plus complexe que prévu. Selon cette recherche, tout porte à croire que le développement professionnel se manifesterait de façon plus constructive si des modalités d'accompagnement étaient prévues surtout lorsque le débutant éprouve des difficultés dans sa classe. Les résultats font également ressortir que le nouvel enseignant doit répondre aux mêmes exigences professionnelles que s'il possédait la même expérience que ses autres collègues enseignants. Les témoins racontent qu'au cours de la première année l'enseignant vit une expérience plutôt solitaire.

L'entrée en poste semble se faire comme si on avait oublié que débiter dans l'enseignement exige du novice de se familiariser, dans un court laps de temps, à accomplir toutes ses tâches et responsabilités. Plusieurs compétences sont encore à parfaire chez le nouvel enseignant et il a besoin d'être appuyé dans son cheminement. L'analyse des données démontre donc que le novice croit que la coopération et l'ouverture au travail d'équipe sont moins présentes qu'il ne l'avait imaginé avant ses débuts. Bref, certaines composantes sont favorables au développement professionnel de l'enseignant; elles regroupent entre autres : la relation avec autrui, la possibilité de vivre la vraie vie d'un enseignant, la clarification des composantes de la profession, le sentiment d'appartenance, l'apport positif de son questionnement et de sa réflexion sur son expérience, la prise de conscience de son évolution et de ses apprentissages, le développement d'une plus grande confiance en soi et d'une plus grande connaissance de soi, le développement de l'identité professionnelle et de l'identification de ce qui lui convient ou non dans sa pratique. Quant aux composantes non favorables qui ont été relevées, il s'agit : des procédures d'accueil défailantes, de la diffusion restreinte de l'information de base, du nombre de nouvelles responsabilités à assumer en même temps, du peu d'accompagnement professionnel, du peu de collégialité, du peu de dialogues sur la pratique professionnelle et du manque de préparation psychologique à vivre des expériences déroutantes liées à la profession (p. 234).

Au cours des dernières années, un programme de formation universitaire en didactique et en pédagogie collégiales a été implanté dans plusieurs cégeps. Cette formation est offerte aux enseignants de cinq ans et moins d'ancienneté au collégial. De niveau 2^e cycle, le microprogramme d'insertion professionnelle des enseignants au collégial (MIPEC) propose une série d'activités collectives et tutorales à raison de trois crédits par trimestre. Chacune de ces activités se déroule en milieu de travail selon un horaire adapté à la charge de travail de l'enseignant. Les formations sont assumées par l'équipe de conseillères pédagogiques du collège, permettant ainsi un plus grand respect du vécu local et une plus grande disponibilité. Les contenus des formations sont pratiques et conçus de manière à favoriser le réinvestissement immédiat des acquis dans le travail quotidien de l'enseignant débutant. Ce dernier bénéficie de 10 heures de conseils individualisés de la part d'un tuteur de sa discipline d'enseignement. Les buts de ce module de formation sont de se situer par rapport à l'acte

professionnel d'enseigner; de développer la capacité de transposer son savoir disciplinaire en savoir à enseigner; de développer des compétences au niveau de la planification, de la conduite et de l'évaluation des apprentissages des étudiants et d'installer des manières de faire et de penser caractéristiques d'une approche réflexive et critique de la résolution de problèmes d'enseignement (Raymond et Hade, 1999).

Le microprogramme d'insertion professionnelle est élaboré par compétences favorisant ainsi le développement de vingt compétences dérivées du *Profil de compétences du personnel enseignant au collégial* (Laliberté et Dorais, 1999). Ces vingt compétences se retrouvent dans trois champs d'action différents : le champ des cours, celui du programme et celui de la communauté éducative. Certaines compétences se retrouvent également au niveau de l'engagement dans la pratique et du développement professionnel de l'enseignant. Étant donné que la trajectoire individuelle des débutants est très diversifiée, le MIPEC propose une organisation sous forme de cycles de formation. Le cycle 1 vise à penser comme un enseignant, le cycle 2 travaille à élargir et à approfondir les stratégies d'enseignement et le répertoire de ressources de l'enseignant et le cycle 3 a pour but de favoriser la prise en charge du développement professionnel selon une approche réflexive (Raymond et Hade, 1999). La durée de chacun des cycles est variable. Toutefois, le cycle 2 risque d'être le plus long du module, car il implique plusieurs boucles d'approfondissement, précédées et suivies de bilans de pratiques, qui permettent de faire le point sur l'évolution des compétences du débutant et de choisir des cibles de formation pour la prochaine étape.

Longtemps négligée, la période d'entrée dans la carrière enseignante fait l'objet d'expérimentation de diverses formes de soutien. Certains collèges fournissent actuellement à leur relève la possibilité de s'inscrire à des activités favorisant leur insertion professionnelle. Ce type de pratique n'est toutefois pas généralisé dans le réseau collégial où l'accueil et l'intégration de la relève se font encore parfois par la seule initiative des départements. Le Conseil supérieur de l'éducation (1997) est d'avis que tous les collèges devraient se doter d'un programme d'accueil et d'intégration à l'intention des personnes nouvellement engagées. La participation à ce programme pourrait même être une condition d'embauche.

2.2 L'enseignement en tandem

L'enseignement en tandem se veut un concept-clé dans le déroulement de cette recherche. En effet, on tente d'en vérifier l'efficacité et la pertinence dans une optique d'insertion professionnelle. Même si le terme *enseignement en tandem* a été retenu et sera utilisé tout au long du projet, il est important de noter ses équivalents. Les synonymes d'enseignement en tandem utilisés dans le langage courant sont le *team teaching*, l'enseignement en équipe ou couplé et le co-enseignement. Legendre (2005) définit l'enseignement en équipe comme « l'enseignement dont la préparation, la réalisation et l'évaluation sont effectuées en collaboration par deux enseignants ou plus et qui s'adresse à un groupe unique d'élèves ou à plusieurs groupes fusionnés » (p. 581). Les avantages de ce type d'enseignement sont de permettre une meilleure individualisation et une plus grande variation dans les échanges étudiants-enseignants; de s'adapter aux différents styles d'apprentissage; de permettre l'interdisciplinarité (en réunissant des enseignants dans différents domaines); de permettre aux enseignants de profiter de l'expérience de leurs confrères et consoeurs et enfin de favoriser une motivation soutenue de la part de ces derniers. Houde et Jacques (1999), pour leur part, font ressortir cette définition du *team teaching* : « c'est la mise en commun interactive de ressources complémentaires soit sur un contenu, soit sur l'enseignement lui-même pour assurer de meilleures conditions d'apprentissage » (p. 19).

À propos de l'enseignement en tandem, la littérature francophone est rare. Contrairement à ce qu'on peut penser, l'enseignement en tandem n'est pas un nouveau concept. Il semble qu'il existe depuis des millénaires. On retrouve quelques ouvrages classiques, mais il n'y a rien qui soit documenté de façon relativement complète à ce sujet. Souvent on parle de travail en équipe ou de coopération dans l'enseignement. Pourtant, plusieurs enseignants racontent des expériences antérieures similaires. L'enseignement en tandem, comme nous le concevons et nous l'appliquons actuellement dans la pratique, est un enseignement où les personnes sont ensemble pour préparer les cours et pour transmettre

cette matière en classe en tenant compte des compétences respectives de chacun. Selon Buckley (2000), cette méthode d'enseignement se définit de la façon suivante :

« Deux ou plusieurs enseignants, avec ou sans personne auxiliaire, qui planifient, enseignent et évaluent en collaboration, à un ou plusieurs groupes, dans un environnement éducationnel propice et avec suffisamment de temps, et qui prennent avantage des compétences spécifiques de chaque membre de l'équipe. » (Traduction libre, Buckley, 2000, p. 5).

La théorie de Buckley (2000) met en lumière 11 étapes qui ont été élaborées pour démontrer comment on planifie une expérience de *team teaching*. En voici une brève énumération :

- Définir et prioriser les résultats attendus (buts et objectifs entourant un programme);
- Identifier et prioriser les besoins non-essentiels aux résultats attendus (liste des points de vue dépendant de chaque individu);
- Faire l'inventaire de toutes les stratégies (différentes façons de concevoir des approches créatives);
- Obtenir l'information nécessaire sur les facteurs qui pourraient promouvoir ou empêcher les stratégies proposées (facteurs environnementaux et de personnalité);
- Évaluer les stratégies proposées (sélection et rejet des stratégies, apprentissage des erreurs des équipes et prévision des désastres);
- Développer un plan d'action (qui fait quoi, comment, quand...);
- Planifier les étapes d'évaluation;
- Avoir des instruments de planification;
- Évaluer les résultats et redéfinir le processus;
- Informer des progrès aux administrateurs;
- Encourager la communication à l'intérieur de l'équipe.

La base de ce type d'enseignement est la mise en commun des expertises. Cette mise en commun peut prendre des formes diverses. Comme partenaire, on peut apprendre simplement par observation, en regardant l'autre en action. De plus, partager ses idées et ses connaissances enrichit autant les débutants que les seniors. L'enseignement en tandem suppose que tous les participants travaillent ensemble, apportent une plus grande contribution que les résultats de participants travaillant individuellement. Quand enseigner est un succès, les étudiants et les enseignants apprennent ensemble. Le principal but de changer l'enseignement individuel à l'équipe est d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Buckley (2000) s'appuie sur 30 ans d'expérimentation de l'enseignement en tandem dans le champ de la religion, de l'anthropologie, de la sociologie et de la psychologie à l'Université de San Francisco. Ces études lui ont permis de mettre en relief des étapes nécessaires à suivre pour faire équipe et de présenter l'enseignement en tandem comme une approche innovatrice démontrant que deux têtes valent mieux qu'une dans bien des occasions. Il dépeint également le portrait des avantages et des désavantages de l'enseignement en tandem, autant chez les enseignants, les étudiants que les administrateurs. De plus, il met en lumière les conditions gagnantes de cette stratégie pédagogique selon la particularité du groupe dans lequel on se trouve (grand groupe, petit groupe...). Voici en résumé ces principaux points dans les tableaux suivants :

Tableau 2.1
Les avantages de l'enseignement en tandem pour les enseignants

Avantages pour les enseignants

- L'enseignement en tandem améliore la qualité de l'enseignement étant donné que deux experts présentent la même discipline;
- Le même sujet peut être présenté sous deux angles différents;
- Les forces des enseignants sont additionnées;
- Il y a support lors de la rédaction des plans de cours, de la préparation de cours, de l'enseignement, de l'évaluation;
- À observer quelqu'un d'autre travailler, on apprend;
- La stimulation et le défi que ce type d'enseignement représente peuvent prévenir et même remédier à l'épuisement professionnel;
- On peut expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques;
- Comme on souhaite être efficace, le fait de se retrouver avec un autre enseignant nous motive à bien faire notre travail (préparation, actualisation, enseignement). Chaque membre est un stimulant pour l'autre;
- Les enseignants peuvent s'observer et se donner de la rétroaction de façon constructive;
- Les nouveaux peuvent apprendre des vétérans;
- Les enseignants peuvent se donner du support lors de certains problèmes techniques (matériel audio-visuel défectueux, élèves qui dysfonctionnent ou ne vont pas bien);
- Il réduit les difficultés de communication qui peuvent être liées à des problèmes de personnalité entre enseignant et étudiants;
- L'augmentation du plaisir que l'on a à enseigner peut devenir contagieux et pour les étudiants et pour les autres membres de l'équipe;
- Il permet le développement d'alliance et de complicité;
- Enseignement par l'exemple...travail en équipe.

(Buckley, 2000, p. 11-16)

Tableau 2.2
Les désavantages de l'enseignement en tandem pour les enseignants

Désavantages pour les enseignants

- Le plus gros problème : l'incompatibilité (rigidité des uns, individualisme des autres);
- Difficulté à se faire remettre en question;
- Demande plus de temps et d'énergie;
- Plus de travail pour le même salaire;
- Peut attirer la critique des autres membres de l'équipe...peut amener des conflits.

(Buckley, 2000, p. 11-16)

Tableau 2.3
Les avantages de l'enseignement en tandem pour les étudiants

Avantages pour les étudiants

- Le changement de voix et de rythme, l'alternance de style et la personnalité différente peuvent être stimulants. L'attention est plus facilement gardée;
- Si l'attention et la motivation de l'étudiant sont stimulées, il apprendra plus facilement;
- Si un étudiant se sent moins à l'aise avec un enseignant, il peut se référer à l'autre;
- La présence de deux enseignants peut permettre de diviser le groupe en deux et d'offrir le même support à l'un et à l'autre groupe;
- L'enseignement en tandem peut amener un haut niveau de satisfaction dans les classes.

(Buckley, 2000, p. 11-16)

Tableau 2.4
Les désavantages de l'enseignement en tandem pour les étudiants

Désavantages pour les étudiants

- Certains étudiants vont se laisser déconcentrer par la présence de deux enseignants;
- Trop de variété et de créativité peuvent surexciter les étudiants.

(Buckley, 2000, p. 11-16)

Tableau 2.5
Les avantages de l'enseignement en tandem pour les administrateurs

Avantages pour les administrateurs

- Un horaire simplifié;
- La présence de plus d'un enseignant réduit les problèmes de relation étudiants/enseignants;
- Les équipes réduisent l'impact défavorable des absences des enseignants;
- Les nouveaux enseignants deviennent plus rapidement orientés et efficaces;
- Un meilleur apprentissage signifie des étudiants plus heureux et un établissement où le recrutement et la rétention des élèves sont améliorés;
- L'interaction mutuelle stimule la recherche;
- Les enseignants combinent leurs forces et compensent leurs faiblesses. L'enseignement et l'apprentissage sont améliorés;
- L'enseignement en tandem devient une forme de formation continue pour les nouveaux et les vétérans.

(Buckley, 2000, p. 11-16)

Tableau 2.6
Les désavantages de l'enseignement en tandem pour les administrateurs

Désavantages pour les administrateurs

- Initialement, comme dans tout changement, du temps doit être investi. Du temps doit aussi être trouvé pour discuter des équipes de travail;
- La bonne volonté et les habiletés de l'équipe sont additionnées aux facteurs de rétention dans l'établissement. Il peut être difficile de remplacer des membres qui se retirent ou partent ailleurs;
- Les administrateurs doivent ajuster leur budget aux coûts prévisibles : classes adéquates, facilité aux ressources surtout en matériel informatique et audiovisuel. Ils doivent considérer si les salaires sont à modifier pour refléter les responsabilités additionnelles entreprises par l'équipe.

(Buckley, 2000, p. 11-16)

Tableau 2.7
Les conditions gagnantes pour faire de l'enseignement en tandem

Conditions gagnantes

- Préparation du plan de cours et du contenu en commun;
- Division des parties à présenter;
- Coopération et collaboration;
- Confiance, fiabilité, communication;
- Capacité de donner et d'accepter les critiques constructives;
- Ouverture au changement et volontariat (non imposé).

(Buckley, 2000, p. 11-16)

Il est à mentionner que le modèle d'enseignement en tandem de cette recherche privilégie l'enseignement à deux. Dans le cas où il y a plus de deux enseignants, il est important qu'une personne assume le leadership. L'enseignement en tandem peut s'utiliser dans plusieurs variétés de groupes. Il peut être fait autant dans des petits groupes que dans des grands groupes. Ce sont les stratégies pédagogiques qui vont alors différer. Finalement, Buckley (2000) fait état de trois types d'équipe. La première est l'équipe hiérarchique. Elle est formée par l'administration qui en détermine également un leader. L'équipe auto-dirigée, quant à elle, est autonome et en synergie. Elle est formée spontanément et les enseignants sont considérés égaux. Les décisions sont prises par consensus. La dernière est l'équipe coordonnée et elle combine les éléments des deux types précédents. Les membres sont pairés par l'administration après avoir établi leurs intérêts et préférences. Ils peuvent également alterner le rôle de leader. En insertion professionnelle, en début de projet, c'est l'équipe hiérarchique qui est la plus souvent utilisée.

Bien qu'elle date de plus de 30 ans, une recherche, menée au Québec à la commission scolaire de Chambly, arrive à des résultats pertinents. Cette étude, portant sur l'évaluation de la tâche des enseignants des polyvalentes de la région de Chambly, s'est effectuée à la suite d'un mandat confié à un psychologue industriel. Donc, durant l'année scolaire 1971-1972, une expérience d'enseignement en tandem a été menée dans le but d'évaluer la portée de cette méthode d'enseignement sur le plan administratif. Il était question de comparer des enseignants participant à l'expérience à des enseignants travaillant dans le système traditionnel. On souhaitait également distinguer l'influence de ces deux méthodes pédagogiques sur des variables personnelles, telles le stress ressenti et la satisfaction que les enseignants trouvent dans leur travail. La méthodologie a comporté sept étapes dont une portait sur des entrevues dirigées par le psychologue industriel impliqué. Les résultats ont démontré que l'enseignement en tandem exige plus d'effort et de travail pour sa conception et son application, alors que l'enseignement traditionnel place les contraintes surtout au niveau de la discipline et de l'adaptation de la pédagogie à des groupes hétérogènes de 30 élèves. Quant à l'aspect des considérations sur le stress, la concentration et la difficulté associée à diverses activités, on croit que des retombées de l'étude permettront de raffiner et de pondérer l'analyse des caractéristiques de l'emploi, puisque cette étude est orientée

davantage sur la sélection du personnel et les critères à l'embauche. Elle répond à des besoins venant des directions d'école (Archambault, Mathieu et Laforest, 1972). Ainsi, cette recherche met en évidence une limite de l'enseignement en tandem à savoir l'exigence d'une dose plus grande d'effort et de travail. On ne vérifie cependant pas si ce travail et ces efforts contribuent au développement de compétences et à l'insertion professionnelle des participants. Elle ne fait également pas mention de la présence potentielle de mentors dans ces mêmes équipes ni des retombées personnelles pour ces mentors. Plusieurs questions demeurent donc sans réponses.

Plus récemment, un projet nommé ASC-TEC (Approche socioconstructiviste et travail en équipe-cycle) a vu le jour dans le cadre d'un projet de recherche-formation-intervention pour favoriser le travail d'équipe entre collègues et contribuer à l'actualisation du programme de formation de l'école québécoise. Neuf écoles des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches se sont engagées dans le projet qui a été mené entre septembre 2001 et mai 2004. Le projet vise à accompagner des équipes de deux ou trois personnes par école, pour neuf écoles provenant de six commissions scolaires. Lafortune, Massé et Cyr (2004) rapportent que, dans la réforme de l'éducation, l'expression « équipe-cycle » est employée pour dénoter le regroupement du personnel scolaire intervenant dans un même cycle. Une démarche de coconstruction a mené à une autre définition d'« équipe-cycle » :

Une équipe-cycle est un regroupement de personnes oeuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement des compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves (p. 57).

Quant à la définition du « travail en équipe-cycle », il s'agit de coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez les élèves d'un même cycle et d'exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser.

Ainsi, il est important de noter que, même si l'expression « équipe-cycle » n'est pas utilisée présentement au collégial, cette notion s'apparente beaucoup à l'enseignement en tandem. On y retrouve le même recours au travail de collaboration dans le but de favoriser les apprentissages et les compétences des étudiants et d'améliorer le développement professionnel du personnel participant.

Les participants de cette recherche sur l'équipe-cycle ont dégagé les avantages et les inconvénients de travailler en équipe. Au titre des avantages, on note que le travail en équipe-cycle permet aux membres d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences par voie d'échanges informels et formels. Il est mentionné, au niveau de la prise en charge collective du travail, qu'il permet d'être efficace et de sauver du temps même si ça demande beaucoup de disponibilité pour se rencontrer. Même si l'économie d'énergie n'est pas constatée au début du travail en équipe, ce facteur devient plus satisfaisant au plan professionnel; c'est un temps qui est mieux investi donc utilisé plus efficacement. On ajoute que la prise en charge collective contribue à se connaître davantage entre collègues, ce qui amène plus de soutien, d'entraide et laisse même la place pour le plaisir. Un autre avantage est l'apport des autres, cet apport peut donner au débutant l'impression d'être correct, puisque les difficultés à surmonter ont déjà été rencontrées par des gens ayant plus d'expérience. Les rétroactions sont également importantes puisqu'elles permettent d'avoir un regard différent sur une personne, un événement ou une stratégie. De plus, la connaissance de ce que les autres membres de l'équipe font a un effet d'entraînement et pousse les gens à faire des choses qu'ils n'auraient jamais essayé de réaliser en étant seuls. Il semble que c'est sécurisant de ne pas être seul pour bâtir un projet ou une activité et que c'est également moins exigeant. Les gens ont rapporté que c'est motivant d'être deux et d'essayer de nouvelles façons de faire. Le travail en équipe-cycle brise la solitude des individus. Le regard de l'équipe aide à mieux analyser ce qu'elle met en action. Lafortune *et coll.* (2004) tracent aussi le bilan des avantages nommés par l'équipe-cycle pour les étudiants. Le processus d'élaboration d'outils d'évaluation ainsi que l'évaluation des productions des étudiants semblent plus équitables en équipe-cycle. Ce travail d'équipe favorise la discussion entre les membres et permet d'apprendre et d'améliorer leur capacité de jugement sur les étudiants, en contexte d'évaluation ou autre. Le travail en équipe-cycle encourage également la réalisation de

projets d'envergure que le travail individuel ne permet pas. Ces innovations peuvent mener à un meilleur développement des compétences chez les étudiants. Pour ce qui est des inconvénients rapportés par les participants, on mentionne le facteur temps, les difficultés d'arrimer les horaires, le fait que certains enseignants ne veulent pas se libérer en dehors des classes et l'énergie à investir. L'adaptation à l'équipe est parfois aussi perçue comme un défi de taille. Il faut accepter de se faire remettre en question parfois. On raconte que certaines personnes peuvent avoir peur d'être exploitées ou de perdre leur autonomie dans un travail en équipe-cycle. Il semble que les gens ne se sentent pas assez formés pour travailler en équipe de façon efficace.

Lafortune *et coll.* (2004) font ressortir d'autres éléments pertinents. Entre autres, il ressort du projet que la principale motivation de la participation d'une personne à une équipe-cycle est le plaisir et la conviction des effets bénéfiques possibles sur son enseignement et sur les étudiants. Quant à l'élément déclencheur de la constitution d'une équipe-cycle, il aurait comme origine une problématique qui touche directement les enseignants et qui permet de conduire à la réalisation d'une action. Les membres d'une équipe-cycle doivent respecter les autres et acquérir leur confiance. Il faut également avoir suffisamment d'assurance personnelle pour participer à des débats et à des expériences qui peuvent susciter des remises en question. Bref, il semble se dégager trois étapes que peut comporter une démarche d'organisation en équipe-cycle. En premier lieu, il s'agit de l'insécurité et du déséquilibre liés à un sentiment d'incompétence, à la crainte de certains changements à apporter, à l'évaluation de ses collègues ou à l'obligation d'investir du temps et de l'énergie supplémentaires. Dans un deuxième temps, il y a l'acceptation des débats pédagogiques en vue d'enclencher un processus de coconstruction et de mise à l'essai d'expériences collectives analysées en équipe-cycle. Pour terminer, il importe d'instaurer un climat d'engagement réflexif afin de créer et d'innover collectivement et d'en arriver aussi à avoir du plaisir.

L'enseignement en tandem semble une alternative intéressante pour aider les nouveaux enseignants à s'insérer. Les mérites du travail en équipe ne sont plus à démontrer. Cependant, l'enseignement en tandem vécu seul est-il suffisant pour favoriser l'insertion professionnelle? Le mentorat qui pourrait se combiner à cette expérience serait-il un atout supplémentaire comme moyen d'insertion professionnelle? Voyons d'abord ce qui est véhiculé sur le mentorat en milieu de travail.

2.3 Le mentorat

De tout temps, les être humains ont appris les uns des autres. À l'heure actuelle, les défis à relever dans le monde de l'éducation reflètent l'importance d'interagir et de développer le mentorat dans plusieurs aspects du travail. Le mentorat est ainsi une forme d'apprentissage social. Selon Houde (1995), il s'agit d'une des relations les plus significatives de la vie humaine et il est considéré comme un élément central dans le développement psychosocial d'un adulte. Un mentor, c'est un praticien d'expérience qui guide une autre personne. Idéalement, il deviendra un modèle et, peut-être même un directeur de conscience, un maître spirituel. L'origine du mot « mentor » illustre bien le rôle qui lui est dévolu.

Mentor était l'ami d'Ulysse. Ulysse avait un fils, Télémaque, et quand il partit en voyage, il confia l'éducation de son fils à son ami Mentor afin qu'il tienne auprès de lui les rôles de précepteur, de tuteur, de pédagogue, de guide, de professeur. Après coup, on pourrait dire un rôle de ... mentor (p. 13).

Le nom Mentor en perdant sa majuscule est devenu un mot de la langue générale, un substantif désignant un rôle particulier, celui de guide et de conseiller. On ne trouve nulle part d'entrée pour le terme mentorat. Beaunègre (1998) suggère qu'il s'agirait d'une dérivation du mot mentor auquel le suffixe « rat » aurait été ajouté, vraisemblablement par association avec le terme tutorat. Dans le cadre du présent mémoire, le terme « mentoré » sera utilisé plutôt que celui de « protégé » qui suggère une forme de protection offerte à quelqu'un dans

un milieu hostile. Le cégep ne représente pas ici un milieu hostile, mais bien un milieu professionnel.

Au mitan de leur vie et de leur carrière, bon nombre de personnes qui ont connu le succès professionnel, et appris de leurs insuccès occasionnels, possèdent les compétences et la volonté psychologique nécessaires pour transmettre leur savoir à des personnes moins expérimentées. Cette étape de vie sert positivement la relève, qui se pointe pour les années à venir, dans l'enseignement ainsi que dans d'autres domaines. Ces personnes, lorsqu'elles deviennent mentors, peuvent contribuer à l'insertion professionnelle et au développement des compétences chez les nouveaux arrivants. Dans le langage courant et dans la documentation, on désigne le mentorat comme une relation d'accompagnement d'un débutant par un professionnel d'expérience qui oeuvre dans un même domaine (Cantin et Lauzon, 2002). La plupart des auteurs qui utilisent ce terme insistent sur deux dimensions caractérisant le mentorat : une relation de confiance et un transfert d'expertise professionnelle. Le mentor est souvent une personne qui fait partie de l'entourage du mentoré et qui exerce une fonction précise dans son environnement avant de devenir son mentor. Toutefois, le mentorat entraîne une transformation de l'ancienne relation, car le travail d'identification puis de différenciation de l'individu vis-à-vis de son mentor est un processus affectif et émotionnel qui transforme la nature du lien. La relation mentor-mentoré est passagère, mais cela ne diminue pas sa qualité et sa valeur. Pour Houde (1995), le fait d'être mentor semble une occasion privilégiée d'exercer sa générativité transmettant à la génération suivante ses compétences, ses expertises et sa vision professionnelle. Le but principal du mentorat est de révéler le mentoré à lui-même et de l'aider à se réaliser. Il concerne tantôt le développement global de la personne, tantôt davantage son développement de carrière.

Beaunègre (1998) rapporte que la plupart des chercheurs ayant publié sur le sujet sont unanimes à dire qu'une certaine confusion règne dans ce champ de recherche encore relativement nouveau, surtout en ce qui concerne les définitions du mentorat, les types de mentorat et les fonctions de mentor. Après avoir analysé 11 définitions provenant de divers travaux menés entre 1978 et 1995, il conclut que le seul point commun à la majorité d'entre

elles consiste dans la conjonction de l'expérience du mentor et de l'inexpérience du mentoré. Les types de mentorat sont de deux ordres. Le premier en est un organisationnel, planifié ou formel, tandis que le second se veut un mentorat plus traditionnel, classique ou informel. Une définition du mentorat formel prouve qu'il s'agit d'une relation qui est instaurée par l'institution, suivant un plan de formation et de développement qui utilise des stratégies générales de fonctionnement. Ce plan serait, selon Houde (1995), davantage voué à l'échec, puisque le mentor et le mentoré sont désignés par l'organisation; leurs différences de capacités et de styles d'apprentissage et l'obligation qui leur est faite d'accomplir leur mission pouvant constituer des facteurs défavorables. Il est possible qu'une relation formelle débouche sur une relation informelle au niveau de la dimension affective. L'affectivité peut donc apparaître au milieu ou en fin de relation de mentorat.

Le second modèle, appelé mentorat informel, consiste à établir une relation volontaire et spontanée entre un mentor et un mentoré. Cette initiative est la plus souvent faite à l'insu de l'organisation étant donné que le projet prend vie grâce à la volonté des deux parties (Beaunègre, 1998).

Houde (1995) est d'avis que la relation mentor-mentoré gagnerait à être connue des personnes comme des institutions. Par contre, il s'avère nécessaire de protéger le caractère unique de cette relation qui repose sur la réciprocité, les affinités, le choix mutuel et sur quelque chose de chimique. Alors faut-il mettre sur pied des programmes formels de mentorat? Il semble que le mentorat formel ne serait pas aussi efficace que le mentorat spontané. Les parties ne s'étant pas choisies, l'engagement est moins important et les risques de conflits de personnalité plus élevés.

Houde (1995, 1999) s'inspire de la théorie sur le développement psychosocial d'Érikson (1982) pour expliquer le mentorat. Cette théorie d'Érikson met l'accent sur les influences sociales et culturelles qui s'exercent sur le développement de l'être humain tout au cours de la vie. Elle couvre entièrement le cycle de la vie humaine, de la naissance à la mort. Érikson y décrit huit stades qui correspondent chacun à une crise développementale. Le mot

« crise » est ici employé dans un contexte évolutif, pour indiquer un point tournant, une période cruciale et déterminante. Toute personne doit y faire face puisque ces crises sont inscrites dans la séquence humaine du développement. Chacun des stades comporte un pôle positif et un pôle négatif qui suscitent une tension créatrice. Il ne s'agit pas de mettre de côté le pôle négatif au profit du pôle positif mais de maintenir un équilibre entre les deux. Parmi les huit stades du développement psychosocial d'Érikson, deux stades relèvent spécifiquement de la vie adulte et permettent de mieux comprendre l'importance du mentorat. Il s'agit, dans un premier temps, de l'intimité versus l'isolement. En effet, l'entrée dans le monde adulte fait vivre une tension entre l'intimité et l'isolement. Par intimité, on entend le fait pour le jeune adulte de s'approprier, d'approprier les autres ainsi que le monde dans lequel il évolue. Par isolement, il faut comprendre une forme de mise à distance de soi et des autres qui consiste à choisir de ne pas se re-liaison à soi-même, à autrui, à l'univers qui lui est proposé. La personne choisit donc la distanciation. Le jeune adulte doit donc apprendre à être intime avec lui-même tout en devenant intime avec les autres. L'éventail des relations significatives de ce stade comprend : les amis, les partenaires sexuels et les relations de coopération et de compétition. Quant au défi psychosocial du milieu de la vie, il consiste à résoudre la tension entre la générativité et la stagnation. La générativité **se définit** par l'intérêt que l'on a pour les générations suivantes et leur éducation. Elle entraîne un élargissement des intérêts du moi, le sentiment de contribuer à la construction de l'avenir, de participer à la réalisation d'un monde meilleur, de faire sa part pour la suite du monde. Vers 40 ou 50 ans, le paysage psychosocial de l'adulte prend une nouvelle couleur, comme si le besoin de laisser sa marque dans l'univers, de léguer quelque chose aux « suivants » était devenu fort. Il peut le faire par sens du devoir, par sentiment de responsabilité, par pur plaisir, éprouvant la satisfaction de maîtriser ce qu'il connaît, et pour le fait de partager sur le plan personnel et professionnel. La stagnation, quant à elle, consiste au repliement sur soi-même et au fait que l'adulte est avant tout préoccupé par sa propre personne. De la tension entre le pôle de la générativité et de la stagnation naît le conflit; de la bataille entre ces deux pôles émerge une force de base appelée « sollicitude » et qui est essentiellement le fait de se soucier de quelqu'un, de se sentir concerné par cet être, d'en prendre soin. À cette étape, il faut donc résoudre le dilemme entre mettre sa vie au service du mieux-être de la planète ou

mettre sa vie au seul service de son bien-être, choix qui surgit avec plus de vigueur au mitan de la vie.

Cependant la théorie d'Érikson (1982) doit être relativisée et Houde (1999) remet quelque peu en cause son caractère universel. On reproche à Érikson, de comparer la générativité des hommes à celle des femmes d'après la même échelle. On constate que les femmes entre 20 et 35 ans mettent leur énergie à élever leurs enfants, donc elles atteignent le stade de la générativité bien avant le mitan de la vie. On croit également que la générativité ne s'exerce pas seulement entre 35 et 55-60 ans. Les grandes créations et réalisations humaines se produisent tout au long de la jeunesse jusqu'à la vieillesse.

Houde (1999) s'est également intéressée à la théorie de Levinson, Darrow, Klein, Levinson et McKee (1978) pour approfondir sa compréhension du mentorat. Cette théorie consiste aussi à décrire l'évolution de la structure de vie à travers des phases. Ces auteurs soutiennent que l'adulte traverse des saisons avec des phases de transition et de stabilité où apparaissent diverses épreuves à surmonter, des conflits à résoudre et des défis à relever. Le tableau 2.8, qui suit, montre les phases particulières des saisons du jeune adulte et du mitan de la vie selon eux.

Tableau 2.8
L'évolution de la structure de vie

65 ans	Transition vers la vieillesse	
60 ans	Point culminant de la vie adulte	Saison du mitan de la vie
55 ans	Transition de la cinquantaine	Saison du mitan de la vie
50 ans	Entrée dans le milieu de la vie	Saison du mitan de la vie
40 ans	Transition du milieu de la vie	Saison du mitan de la vie
30 ans	Période d'établissement	Saison du jeune adulte
28 ans	Transition de la trentaine	Saison du jeune adulte
22 ans	Transition du jeune adulte	Saison du jeune adulte
17 ans	Enfance à l'adolescence	

La phase des saisons du jeune adulte peut durer pendant 25 ans. Elle consiste en quatre tâches majeures. Il s'agit de se construire un rêve de vie, d'établir une relation avec un mentor, de bâtir sa vie professionnelle ou son travail et finalement d'investir dans une relation amoureuse, de se marier, d'avoir une famille et de se trouver un style de vie. Aux dires de Levinson *et coll.* (1978), la relation mentorale dans cette phase se caractérise par une relation affective comparable à la relation parent/enfant. Le mentor aide le mentoré à découvrir et à implanter son rêve de vie, un peu comme le « bon parent ». Le mentor est source d'identification importante, d'autant plus que l'intériorisation de figures significatives

est un facteur majeur de développement pendant la vie adulte. Le mentor sert également de figure transitionnelle.

Pour ce qui est de la phase des saisons du mitan de la vie, elle se recoupe également en quatre tâches majeures. On parle de la modification, l'abandon ou le réajustement du rêve de vie, du fait de devenir mentor à son tour, de la reconsidération de son travail et enfin de l'évaluation de sa relation amoureuse et de son style de vie. Bien que Levinson *et coll.* (1978) fondent la relation sur l'affectivité, cette position peut être questionnée. Est-ce qu'une relation mentorale ne devrait pas être plutôt fondée sur le respect que sur le lien affectif ? Un enseignant se doit d'être respectueux avec ses collègues, mais il n'est pas nécessairement dans l'obligation de développer une relation affective avec ces derniers.

Une dernière perspective est considérée dans l'ouvrage de Houde (1995). Inspirée de Philipps-Jones (1982) et Kram (1983), l'auteure a élaboré sa propre théorie pour expliquer l'évolution de la relation mentor-mentoré. Dans la phase 1, on retrouve le commencement de la relation, l'inégalité de la relation par l'admiration éprouvée par le mentoré pour son mentor, la reconnaissance et le soutien apporté au mentoré, l'identification et l'imitation du mentor et l'investissement affectif qui s'opère entre les deux partenaires. Au cours de la phase 2, le mentoré se reconnaît de nouvelles compétences. Le mentor et le mentoré perdent leurs illusions et reconnaissent les limites de leur relation. La fusion initiale se voit définitivement brisée et la relation tend à devenir davantage égalitaire entre les personnes. Finalement, à la phase 3, on constate que la mission est accomplie ou non. Un processus de séparation s'installe et des scénarios de transformation de la relation conduisent les deux individus vers une perte graduelle d'implication de part et d'autre, vers une fin naturelle et un processus de séparation, ou vers un processus de séparation suscitant des conflits. Ce modèle en trois phases démontre que le mentorat est une relation qui a un commencement, un déroulement et une fin.

Il existe diverses façons de percevoir le mentorat. Wang et Odell (2001), dans un article sur l'apprentissage de l'enseignement, ont analysé le mentorat d'un autre angle. Trois

perspectives y sont développées au sujet du mentorat. Dans une perspective humaniste, le mentor doit servir de conseiller qui aide le novice à résoudre ses problèmes personnels, à redéfinir ses besoins comme enseignant et ses sentiments de confort dans l'enseignement. Les plus importantes connaissances et habiletés de cette perspective sont de nature interpersonnelle. Le mentor est là pour n'importe quel support personnel dont le novice a besoin, il est ouvert aux idées que celui-ci veut tenter et l'encourage sans jugement. Dans la sélection et la préparation des mentors, les programmes humanistes tentent de créer de bonnes relations interpersonnelles entre les deux parties et privilégient le partage d'une même philosophie d'enseignement. Dans une perspective situationniste, on suppose que les problèmes des novices dans l'apprentissage de l'enseignement sont directement reliés à leurs manques de connaissances pratiques qui marquent une importante différence entre le novice et l'enseignant d'expérience. Les tâches du mentor sont d'aider le nouvel enseignant à développer les connaissances pratiques nécessaires à l'enseignement, incluant l'acquisition de techniques et d'habiletés pour enseigner, la connaissance de ressources utiles et la compréhension du contexte et de la culture de l'enseignement. L'apprentissage avec un expert comme guide est une approche majeure pour apprendre à enseigner. Le principal but du mentor est de faciliter l'entrée du novice par l'exploration des politiques et des pratiques du milieu scolaire dans lequel il évolue, de partager des méthodes et du matériel et de résoudre des problèmes immédiats de l'enseignement. Dans une perspective de la critique constructive, la relation mentor/mentoré doit être orientée vers la critique des connaissances existantes, des structures, de la culture de l'enseignement et de la scolarité, du développement d'un engagement solide, des connaissances et des habiletés cohérentes avec l'enseignement à la base. Dans ce travail de collaboration, le novice et le mentor apprennent et génèrent de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques. Ils s'appuient l'un sur l'autre pour s'apprendre mutuellement de nouvelles approches pédagogiques. Le but de cette perspective est la transformation de l'enseignement. Chacune des trois perspectives encourage différents buts, contenus et procédures. Les trois perspectives ont leurs particularités et leurs lacunes dans l'application.

Maintenant que le concept de mentorat a été bien précisé, il apparaît essentiel de faire état des travaux qui ont été menés sur ce sujet d'actualité. En ce sens, une recherche effectuée

par Cantin et Lauzon (2002) s'est appuyée sur les points de vue recueillis dans quatre collèges auprès des responsables de projets de mentorat ainsi qu'auprès des enseignants qui en ont fait l'expérience. En tout, 48 enseignants ont été interrogés. Des entrevues individuelles ont été effectuées auprès des responsables des programmes. Quant aux enseignants, ils ont répondu à un questionnaire qui a été analysé par la suite. Une sélection de 10 personnes a été faite pour une entrevue de groupe. Un groupe de mentor et un groupe de professeurs mentorés. Dans les collèges étudiés, l'âge moyen des professeurs accompagnés se situe autour de 35 ans; cela illustre le fait que l'enseignement collégial est une carrière qui, le plus souvent, n'est pas entreprise immédiatement après les études universitaires. Dans ces collèges, la différence d'âge entre mentors et mentorés varie entre 6 et 12 ans. Les mentors avaient en moyenne 13 ans d'expérience dans le collège. En moyenne, les expériences de mentorat s'étalent sur une ou deux sessions. L'analyse des ressemblances et des différences entre les caractéristiques du contexte institutionnel du mentorat dans chaque collège met en évidence que ces contextes diffèrent quant au degré de formalisation des encadrements du processus d'insertion dans les collèges (obligation à tous les nouveaux enseignants de participer au programme, participation optionnelle des nouveaux au programme d'encadrement, responsabilité donnée aux départements sur l'élaboration d'une politique d'accueil, etc.). Les caractéristiques distinctives des encadrements de mentorat, dans les collèges d'où proviennent les répondants, permettent de montrer que les expériences recueillies viennent de contextes diversifiés et, par là, fournissent une description riche et nuancée du phénomène. L'étude décrit ces expériences et le contexte dans lequel elles s'insèrent et identifie les principales conditions qui semblent favoriser un effet optimal de cette formule dans le milieu collégial. Les données mettent en évidence un degré élevé de satisfaction des participants envers le mentorat. Le groupe de recherche le recommande donc fortement. Le mentorat est de plus en plus utilisé pour favoriser l'insertion professionnelle du nouveau personnel dans divers milieux de travail. Les expériences de mentorat ont été implantées, dans les collèges, pour la plupart à partir de 1995.

Le nombre d'années d'expérience du mentor est un critère important. On estime un minimum de trois années d'expérience pour être un mentor. Plus le mentor et le mentoré sont proches en âge, plus l'empathie risque d'être grande, ce qui devient un avantage. Aux

administrations scolaires qui veulent établir des critères pour le choix des mentors, on suggère de considérer le niveau d'expertise et le niveau d'engagement attendus du mentor de même que les qualités de leadership, de confiance en soi, d'intégrité et d'empathie. On insiste sur le fait que le mentor doit démontrer une attitude d'ouverture face à la complexité de la classe et aux approches permettant d'apporter des ajustements à sa pratique. Mais quelles sont donc les conditions favorables au mentorat? Des suggestions sont faites aux administrateurs dans le sens de faciliter la préparation des mentors à leur rôle, d'accorder des périodes de temps communes aux deux personnes, de leur donner des possibilités de travailler en équipe sur les mêmes cours, de les encourager à utiliser les techniques de cueillette d'information en classe, dans une approche de type collaboratif, et de mettre l'accent sur les dimensions humaines de la relation de mentorat (Zimpher et Rieger, 1988).

Pour faciliter la tâche des mentors, il est conseillé de pouvoir bénéficier eux-mêmes de mentors, c'est-à-dire d'un soutien pédagogique pour leur permettre d'apprendre leur rôle. Il existe différentes appellations entourant le mentorat : parrain, marraine, professeur accompagné, protégé, mentoré, accompagnement, parrainage, etc. Pour leur part, les initiateurs du module d'insertion professionnelle des enseignants du collégial (MIPEC) ont choisi une autre désignation dans le cadre de leur formation; il s'agit de « tuteur ». Ce choix s'explique à l'aide de différents arguments. Tout d'abord, le terme mentor réfère à un « modèle », ce qui effraie souvent les enseignants qui s'engagent dans ce rôle. Dans le MIPEC, le rôle du tuteur est d'assurer l'encadrement du débutant en didactique, c'est-à-dire en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage de la matière, et non pas de répondre à tous ses besoins. Le tuteur fait partie d'un système de soutien au débutant. Son rôle spécifique se coordonne à celui de différents intervenants, de différentes mesures et instances du collège. De plus, le tuteur assume plusieurs responsabilités. Il doit accompagner et conseiller le débutant au cours de son cheminement, particulièrement au niveau didactique (susciter des questions d'ordre didactique). Il doit harmoniser ses interventions avec celles des autres membres de l'équipe de formation et avec celles du département, et il doit évaluer le débutant selon les orientations et les objectifs du module. Cette évaluation se fait par le biais de tâches à réaliser ou de productions à livrer, qui pourraient être portées au portfolio du

débutant, et non à partir du contenu de la relation d'aide. Celle-ci ne doit jamais être objet d'évaluation (Cantin et Lauzon, 2002).

Raymond et Hade (1999) mentionnent que les fonctions de tuteur amènent la personne à détenir des informations confidentielles concernant l'enseignant débutant. Il doit respecter ce fait et s'assurer que les informations qu'il possède ne soient pas utilisées à des fins administratives (permanence, obtention d'un poste...). Le tuteur est rémunéré. Le programme s'attend, en retour, à ce que les personnes qui lui seront recommandées soient expérimentées, habilitées à réaliser de la supervision pédagogique, à établir une relation d'aide avec les débutants et capables de susciter et de stimuler le questionnement d'ordre didactique.

Le concept d'accompagnement prend de plus en plus de popularité quand il est question de mentorat. Lafortune et Deaudelin (2001) en présentent une définition socioconstructiviste :

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée (p.199).

Pour Rioux-Dolan (2004) accompagner, c'est cheminer avec une personne, évoluer et se transformer avec elle. Cela implique que l'on puisse s'appuyer mutuellement pour trouver ensemble des solutions lorsque des obstacles se présentent, sans exclure qu'une personne puisse agir comme guide et comme soutien pour l'autre. Pour acquérir des compétences dans un contexte de collaboration et de concertation, il faut situer l'accompagnement dans une perspective de coconstruction : coconstruction avec les pairs, avec l'équipe, avec les personnes accompagnatrices. L'accompagnement doit prendre appui sur les acquis des enseignants, sur leur expérience, pour amener ces derniers à prendre une distance critique à l'égard de leurs pratiques et de leurs croyances ainsi qu'à recadrer et à adapter celles-ci aux

nouvelles exigences. L'accompagnateur doit adopter la posture de celui qui reçoit et qui s'enrichit également. Il ne s'agit donc pas d'une façon de faire hautement hiérarchique, mais d'une conception renouvelée du développement du savoir professionnel. L'accompagnement ne peut concerner les individus seuls; la mise en œuvre du programme de formation s'appuie sur la collégialité. Les enseignants sont appelés à transformer leurs pratiques avec l'aide des autres. À ce propos, une équipe de recherche du cégep de Jonquière a travaillé pendant deux ans à la mise au point d'un modèle d'accompagnement en situation de travail pour la relève enseignante. Ce modèle est fondé sur le présupposé situationniste de Lave (1991) qui suggère qu'on apprend réellement à enseigner qu'en enseignant. Ce groupe de chercheurs (L'Hostie *et coll.*, 2004) postule qu'accompagner quelqu'un qui débute dans la profession, c'est « être avec » cette personne, à ses côtés, pour l'aider à tirer le meilleur parti possible des interactions et des expériences nouvelles qu'elle vit au quotidien, dans l'action sur le terrain, avec les élèves et avec les collègues, dans un contexte où beaucoup de choses sont nouvelles pour elle. C'est aussi être en relation avec les préoccupations de cette personne. C'est travailler en interaction avec elle et avec d'autres débutants dans une approche réflexive de la pratique professionnelle et c'est aussi apporter un soutien et un éclairage appropriés dans une situation donnée.

Il semble qu'un accompagnement comme le mentorat représente une formule de choix pour favoriser l'insertion professionnelle du nouveau personnel dans divers milieux de travail (Beaunègre, 1998; Garant *et coll.*, 1999; Gervais, 1999; Guay, 1997, 1999). En effet, il n'y a pas uniquement les milieux d'enseignement qui se préoccupent de la relève et de l'importance de la transmission des savoirs d'expérience. Les retraites massives concernent plusieurs domaines dont la fonction publique québécoise. Un rapport, constituant la première étape d'un projet de recherche sur le mentorat et s'intitulant : *le mentorat comme levier au développement de carrière et à la gestion de la relève dans la fonction publique québécoise*, a été rédigé en 2002. Les résultats de cette étude mettent en évidence des conditions de succès à respecter pour favoriser l'implantation du mentorat dans les ministères et organismes de la fonction publique québécoise. Il s'agit : du volontariat, d'un jumelage adéquat, de la nécessité d'un soutien de la part de la direction et d'une formation qui permet aux intervenants de bien saisir les défis et caractéristiques de leurs rôles respectifs. Des

groupes de discussion ont permis de dégager l'importance du mentorat pour les participants, en tant qu'outil de développement de carrière, et les bénéfices reliés aux relations mentales dans lesquelles certains participants ont déjà été impliqués. On y souligne que le mentor doit plutôt jouer le rôle d'un accompagnateur et exclure toute dimension de contrôle de la relation. On estime qu'environ 173 cadres de la fonction publique québécoise pourraient prendre leur retraite d'ici 2011. L'État québécois fait donc face à un double défi : celui de renouveler sa fonction publique et également de maximiser l'implication des personnes d'expérience au milieu de leur carrière. Le mentorat s'avère une mesure permettant le transfert des connaissances, le maintien de l'expertise de même que le développement du potentiel et la possibilité de mener une carrière enrichissante dans la fonction publique. Les impacts du mentorat démontrent qu'il a permis une meilleure intégration et socialisation des nouveaux employés, alors que la moitié d'entre eux indiquent qu'il a permis la valorisation des employés les plus expérimentés. Bref, cette pratique de mentorat dans la fonction publique est toute jeune et n'est pas accompagnée, dans la plupart des cas, de soutien aux personnes et de pratiques formalisées au niveau du développement de carrière. Les répondants souhaitent avoir l'occasion de partager leurs réflexions et préoccupations au sujet des enjeux de carrière et avoir à leur disposition des outils pour accompagner les employés dans leur développement (Guay, Rinfret et Des Marais, 2002).

Le deuxième volet de cette recherche consiste à élaborer un guide pour appuyer les milieux de la fonction publique québécoise intéressés à mettre en place des programmes formels de mentorat. Ce guide a été publié en 2003 et il présente un modèle de mentorat pour la fonction publique. Quant au troisième et dernier volet, il vise à documenter les impacts des pratiques de mentorat implantées dans le cadre du Programme gouvernemental de mentorat. Cette étude menée par Guay et Lirette (2004) vise à mettre en lumière la pertinence du Programme gouvernemental pour les mentors et pour les mentorés qui y ont participé en 2001-2002. Les résultats suggèrent que, pour les mentors interrogés, les compétences les plus importantes rejoignent la capacité à écouter et à comprendre ce que vit le mentoré, la capacité à susciter la confiance, la capacité à accepter d'autres points de vue que les siens ainsi que la capacité à communiquer efficacement. Les mentorés, de leur côté, mettent la priorité aux compétences suivantes : susciter la confiance, donner de la rétroaction utile, se montrer

accessible et disponible, communiquer efficacement sur le plan interpersonnel. Ce sont donc les compétences relationnelles qui sont privilégiées par les deux catégories de répondants. On note aussi un consensus clair sur l'importance d'établir une relation de confiance. Parmi les principales difficultés mentionnées par les mentors, on voit, par ordre d'importance, le manque de temps et de disponibilité, la distance qui sépare le mentor et le mentoré, les problèmes de confidentialité, l'absence de motivation du mentoré, les capacités d'adaptation du mentoré, la méconnaissance du programme au sein de l'organisation ainsi que son incohérence avec la culture existante et l'absence de reconnaissance du rôle de mentor. Certains ont également mentionné que le lien hiérarchique qui les unissait professionnellement au mentoré avait suscité un malaise. Il serait donc préférable d'éviter de jumeler un mentoré avec son supérieur immédiat. Pour les mentorés, les difficultés se situaient au niveau du manque de temps et de disponibilité des mentors ainsi que certaines incompatibilités et des problèmes de communication. Au niveau des bénéfices organisationnels, la grande majorité des répondants sont d'accord avec le fait que le programme gouvernemental de mentorat favorise l'insertion professionnelle des plus jeunes et qu'il constitue un complément aux autres pratiques de gestion des ressources humaines en usage dans la fonction publique québécoise. Ce programme permettrait de réduire le stress des nouveaux employés et favoriserait la transmission des acquis et la pérennité des savoir-faire. Finalement, selon Guay et Lirette (2004),

Les résultats sont clairs : bien qu'il y ait des améliorations à apporter au programme, on observe que les mentors ont consolidé leurs compétences relationnelles, ont fait des apprentissages qui leur donnent le goût de revivre l'expérience, alors que les mentorés déclarent être plus à l'aise dans leur équipe de travail et heureux que le mentorat ait contribué à briser leur isolement et à diminuer leur stress. Pour l'organisation, les bénéfices sont multiples : on voit que les jeunes s'engagent plus vite dans leurs nouvelles fonctions, qu'ils se sentent plus confiants, plus motivés par leurs responsabilités et que certaines valeurs-clés leur sont transmises par des personnes expérimentées, soucieuses de favoriser la pérennité des savoirs essentiels à l'atteinte des objectifs de la fonction publique québécoise (p. 74).

Il semble donc que le mentorat favorise le développement des compétences du mentoré. La section suivante aborde plus en profondeur la question des compétences pédagogiques et de l'apprentissage du métier d'enseignant.

2.4 Les compétences pédagogiques

Le concept de compétence en enseignement a été largement documenté au cours des dernières années. Pour mieux le comprendre, une définition de Le Boterf (1995) en présente bien les grandes lignes :

La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser ». Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...). Elle n'est pas de l'ordre de la simple application, mais de celui de la construction (p. 17).

Dans cette optique, la compétence exige davantage que la capacité de reproduire une action. Elle suppose l'acquisition et la maîtrise de différents savoirs ainsi que la capacité de les mettre en relation, de les intégrer et de les utiliser dans des situations variées. À cet effet, dans le milieu de l'éducation, il existe plusieurs typologies des compétences souhaitées chez un enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, 2000; Bélair, 1998; Martinet, Raymond et Gauthier, 2001). Dans le cadre de la présente recherche, ce sont les compétences énoncées par Bélair (1998) qui ont été retenues pour leur facilité de transfert et d'utilisation concrète dans un questionnaire d'entrevue semi-dirigée. Ces compétences ont été déterminées par des enseignants, des conseillers pédagogiques, des formateurs et des stagiaires qui les ont divisées en cinq champs de compétences à acquérir par l'enseignant débutant. Elles regroupent les compétences liées à la vie de la classe, les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités, les compétences liées aux disciplines enseignées, les compétences exigées par rapport à la société et les compétences inhérentes à sa personne. Plus précisément, les compétences liées à la vie en classe

renferment ce qui est relatif à la gestion de la classe et du temps, au choix des activités et au climat dans la classe. Les compétences dans le rapport aux élèves et à leurs particularités se rapportent davantage à la communication, à la connaissance et l'observation des difficultés des élèves dans leur apprentissage, à la personnalisation et l'individualisation de certaines activités et à l'évaluation positive, éthique et saine permettant de se réajuster de façon efficace. Pour les compétences liées aux disciplines enseignées, on y retrouve l'appropriation et l'intégration des savoirs entourant chaque discipline, le transfert des savoirs savants en savoirs enseignables, la planification des contenus à enseigner et la connaissance des programmes imposés par le ministère pour bien répondre aux besoins des élèves. Les compétences exigées par rapport à la société, quant à elles, sont de plusieurs ordres selon les interactions de l'enseignant avec l'environnement. On peut voir la communication avec des personnes de l'extérieur, des démarches, des discussions, des implications sociales et professionnelles, des démarches de recherche et d'innovation. Finalement, les compétences inhérentes à sa personne sont les plus importantes de tout le processus selon l'auteur. Il s'agit pour l'enseignant du savoir-être et du savoir réflexif sur sa propre action; il est également question de l'appropriation de nouvelles stratégies, l'essai de techniques ou de méthodes différentes et le questionnement continu et journalier de l'enseignant sur sa pratique. La question qui se pose est de savoir si l'enseignement en tandem est une modalité qui favorise le développement de ces compétences. Si la réponse est affirmative, il s'agit de vérifier lesquelles sont susceptibles d'être davantage développées par ce type d'enseignement. Si par contre, la réponse est négative, il faut connaître les raisons pour lesquelles ce n'est pas possible de les développer dans un tel contexte d'enseignement.

Les compétences à acquérir chez les enseignants ne représentent pas nécessairement celles attendues de l'enseignant qui débute, mais bien ce vers quoi il doit orienter son développement professionnel. Huberman *et coll.* (1989) ont, à ce propos, suggéré des phases dans l'évolution de la carrière enseignante. La première phase se nomme la *survie-découverte*, moment où le nouvel enseignant subit le choc de la réalité sur tous les aspects de la profession. Lors d'une étude sur le sujet, les deux tiers des 160 enseignants interrogés par les chercheurs ont affirmé que, dans les trois premières années, 10 des 18 aspects des compétences pédagogiques considérés comme importants par des enseignants sont, selon

eux, en partie maîtrisés : être à l'aise avec ses collègues; accepter les critiques quand elles sont fondées; rester calme dans les moments difficiles; avoir de bons rapports avec les élèves, savoir faire régner la discipline dans la classe; voir tout le programme sans surcharge; motiver les élèves peu intéressés; être à l'aise avec la direction. Les chercheurs ont remarqué que les aspects maîtrisés en début de carrière par 80 p. 100 des enseignants consultés appartiennent au côté « socialisation » du métier. Les aspects plus pédagogiques de la tâche prennent plus de temps à maîtriser. Les enseignants voient leurs débuts comme une période de tâtonnements où ils apprennent en observant les autres, en se rappelant leurs anciens enseignants et en procédant par essais et erreurs. Ensuite vient la phase de la *consolidation-stabilisation* dont le coup d'envoi est l'obtention d'un poste permanent ou d'une affectation à long terme. L'enseignant s'engage dans son cheminement et prend de plus en plus conscience qu'il possède des moyens pédagogiques. Il raffine son répertoire de compétences pédagogiques de base sur le terrain. Il agit avec efficacité, il se sent rassuré, il dispose de plus en plus de matériel, il trouve son propre style d'enseignement. Il semble nécessaire d'avoir passé ce stade de stabilisation pour retirer des satisfactions de l'enseignement. Cette solidification demeure cependant fragile. Quelques groupes plus difficiles suffisent pour que l'enseignant doive corriger le tir. En gestion de classe, on estime que ce n'est jamais gagné d'avance.

On remarque, qu'après la phase de *consolidation-stabilisation*, les parcours commencent à diverger. Huberman *et coll.* (1989) notent une tendance générale à une autre phase appelée l'*expérimentation*. L'enseignant veut du changement et il sort des activités routinières; il tente d'accroître son effet sur la classe, il diversifie son matériel didactique, le déroulement de son contenu, ses modes d'évaluation. C'est une période intense et dynamique caractérisée par un engagement dans des projets plus complexes, la recherche de nouvelles idées et de nouveaux défis. Les enseignants assument de nouveaux rôles et peuvent même devenir mentors pour la relève. C'est une phase de vaste mobilisation des compétences pédagogiques déjà maîtrisées. Les compétences qu'on tente alors d'améliorer varient beaucoup d'un enseignant à un autre, selon ce qu'on veut changer, ce qu'on maîtrise déjà et selon les projets en voie de réalisation. Finalement, une période de remise en question peut surgir et amener une réévaluation de certaines pratiques. Cette remise en question mène

l'enseignant vers une sérénité et une distance affective. L'investissement dans l'amélioration des compétences pédagogiques diminue sans toutefois disparaître. L'acquisition des compétences pour être enseignant évolue donc tout au long de la carrière de celui-ci. Par contre, l'étude ne mentionne pas si les enseignants ont reçu une formation initiale en enseignement ou non. On peut penser qu'une formation en enseignement favorise l'évolution de ces stades.

Quant aux compétences requises pour enseigner au collégial, il semble que ce soit par la pratique que les enseignants développent leurs compétences pédagogiques. Lauzon (2001) a mené une étude sur l'apprentissage de l'enseignement au collégial. Sa question de recherche est orientée sur le fait que les enseignants sont engagés, en premier lieu, pour leurs compétences disciplinaires et que la pratique enseignante au collégial laisse une très grande autonomie au niveau du développement professionnel. La chercheuse mentionne que les débuts sont vécus dans des conditions très variables au niveau de l'encadrement. Les enseignants du collégial ont créé, de toutes pièces, nombre de cours qui ne s'étaient jamais donnés, développant une expertise spécifique à un niveau d'enseignement qu'ils ont eu à définir eux-mêmes. Rioux-Dolan (2004) souligne qu'une compétence n'est jamais acquise une fois pour toutes. Même si l'on reconnaît que c'est à chaque enseignant qu'il appartient de mettre en œuvre les méthodes lui permettant de développer ses propres compétences, il est nécessaire de lui en donner les moyens individuellement et collectivement. Parmi ces moyens, l'échange et la collaboration avec des collègues, la réflexion critique sur ses pratiques, l'expérimentation et la recherche doivent être privilégiés.

En effet, pour favoriser le développement de compétences, l'échange avec les pairs est de plus en plus privilégié. Une recherche, menée sur l'accompagnement d'enseignantes novices au cégep de Jonquière, a permis la mise au point d'un modèle d'accompagnement en situation de travail de la relève enseignante. Une des visées du modèle est d'accélérer la construction de connaissances relatives à l'agir professionnel d'un enseignant ainsi que le développement de compétences en enseignement. Selon cette étude, on peut penser qu'un novice va développer, plus rapidement qu'il ne l'aurait fait s'il avait été laissé à lui-même, un

savoir, un savoir-faire et un savoir-être nécessaires à un enseignement de qualité (L'Hostie *et coll.*, 2004).

Les concepts majeurs de cette recherche sont maintenant circonscrits, à savoir l'insertion professionnelle, l'enseignement en tandem, le mentorat et les compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial. La présentation de travaux portant sur ces sujets étant faite, il convient d'aborder la méthodologie à utiliser.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour aborder l'objet de recherche, le milieu ciblé, l'échantillonnage, les outils de recherche utilisés ainsi que la méthode d'analyse de données choisie. Il apparaît essentiel de préciser que cette recherche s'oriente vers une méthodologie près du terrain, où les participants sont questionnés directement sur leur pratique enseignante au collégial.

3.1 L'orientation méthodologique

Le type de recherche se choisit en fonction de l'objectif visé et plus particulièrement en regard de la question de départ. La pratique de l'enseignement en tandem, comme forme possible de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants au collégial, est questionnée dans ce mémoire. Des intérêts de cette nature conduisent alors vers une recherche qualitative.

3.1.1 La recherche qualitative

Les caractéristiques propres à une méthodologie qualitative rejoignent les buts poursuivis par la chercheuse dans le cadre de la présente étude. En effet, une de ces caractéristiques est le contact direct avec le milieu ciblé et avec les représentations que se

font les personnes interrogées. La recherche qualitative met l'accent sur le terrain, non seulement comme réservoir de données, mais aussi comme source de questions nouvelles (Deslauriers et Kérisit, 1997). C'est justement à travers l'expérience pratique des gens que cette étude souhaite en apprendre davantage sur leur vision de la pédagogie et de l'insertion professionnelle.

Pirès (1997) expose d'autres caractéristiques générales de la recherche qualitative. Il évoque, entre autres : la souplesse d'ajustement pendant son déroulement ainsi que dans la construction progressive de l'objet d'étude; la capacité de s'occuper d'objets complexes, cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé; la capacité d'englober des données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte de données; la capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérimentation; l'ouverture au monde empirique, qui s'exprime par une valorisation de l'exploration inductive du terrain observé, et par son ouverture à la découverte de faits « inconvenients » ou de cas négatifs. Pour cette recherche, il apparaît souhaitable de travailler avec une méthode qui laisse de la souplesse dans l'action, dans la démarche, dans la collecte des données et dans la façon d'aller chercher la perception des répondants et les problèmes qui y sont reliés.

Van der Maren (2003) souligne que les motifs qui poussent une personne à s'engager dans le long processus d'une étude dans une communauté de pratique devraient idéalement se situer au niveau de la volonté de développer de nouvelles connaissances sur des enjeux nomothétiques (production d'un savoir savant), pragmatiques (résolution de problèmes de dysfonctionnement), politiques (changement dans les pratiques des individus et des institutions) et ontogéniques (perfectionnement, développement par la réflexion sur l'action). La présente recherche est orientée vers une optique pragmatique puisqu'elle tente de résoudre des problèmes dans la pratique et dans le fonctionnement du système d'enseignement collégial. C'est pourquoi la chercheuse a choisi de mener une recherche qualitative dans son environnement professionnel. En y étant impliquée au niveau de l'enseignement, il lui est facile d'utiliser les liens déjà établis avec la collectivité pour mieux comprendre une

problématique de l'institution et y fournir un apport ou une solution pouvant améliorer une dimension pédagogique. Dans le cas présent, le besoin de connaissances nouvelles se situe au niveau des moyens entourant l'appropriation des enjeux actuels dans les cégeps. Parmi ces enjeux, l'insertion professionnelle s'inscrit comme un élément majeur des prochaines années. L'enseignement en tandem est un des moyens ciblés pour freiner les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Même s'il est très peu documenté, l'enseignement en tandem est pourtant bel et bien expérimenté par une catégorie d'enseignants.

3.1.2 La recherche qualitative/interprétative

L'intention du présent mémoire est de mieux comprendre le sens que les personnes donnent à leur pratique d'enseignement en tandem, de mentorat et d'insertion professionnelle dans l'exercice de leur travail. Selon Savoie-Zajc (2000), le courant interprétatif se veut préoccupé par la question de la compréhension des situations humaines et sociales, ce qui diffère des méthodes où l'on tente d'expliquer des relations de cause à effet entre certaines variables. La recherche qualitative/interprétative se situe au cœur de la vie quotidienne et permet au chercheur de comprendre la complexité des interactions entre une personne et son environnement dans des situations spécifiques. Le courant interprétatif est celui qui est retenu pour arriver à répondre à la question de recherche suivante : l'enseignement en tandem peut-il constituer une forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques chez les nouveaux enseignants au collégial?

Le modèle de recherche qualitatif/interprétatif s'illustre en trois phases. Il s'agit de l'échantillonnage théorique, de la collecte de données et de l'analyse inductive des données. Ce cycle peut se répéter jusqu'à saturation des données. Par la suite, le chercheur formule sa théorie qui proviendra des observations tirées de la réalité. Cette théorie ne tendra pas à généraliser un savoir, mais plutôt à déboucher sur des suggestions d'application de la théorie formulée. En quelque sorte, un réinvestissement dans la communauté est souhaité (Savoie-Zajc, 2000).

La saturation des données représente le moment où le chercheur croit que les informations nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension et qu'ainsi l'analyse ne peut plus être enrichie. Van Der Maren (2003) mentionne qu'au sujet de la saturation, il faut s'interroger sur le nombre de personnes que l'on a les moyens de rencontrer ou sur le nombre de personnes que le temps et les circonstances permettent de rencontrer. Une autre voie est de s'assurer que les informateurs qui répètent des données que l'on sait déjà soient des personnes qui diffèrent les unes des autres, par au moins une caractéristique importante par rapport à l'objet de recherche. Dans cette étude, l'ensemble des personnes qui ont déjà fait de l'enseignement en tandem à l'intérieur du cégep a été considéré plutôt que de chercher la saturation. Toutes les personnes qui étaient volontaires dans l'institution ont été rencontrées, en autant qu'elles répondaient aux critères de sélection et qu'elles étaient disponibles. Le temps et la conjoncture (période de négociation de la convention collective des enseignants) n'auraient pas permis d'en interroger davantage. Comme l'objet de recherche porte sur un aspect plutôt subjectif de la pratique enseignante, il est difficile de prétendre pouvoir atteindre la saturation, puisque chaque expérience professionnelle fournit toujours de nouvelles avenues. Le cycle en trois phases ne sera donc pas itératif puisqu'il n'y a pas eu d'aller-retour entre la cueillette et l'analyse des données tout au long du processus. Cette collecte de matériel a été effectuée dans son ensemble pour en faire ensuite l'analyse.

Savoie-Zajc (2000) indique qu'une recherche qualitative/interprétative ne peut être valide et crédible que si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des personnes colorent et orientent les données. Le chercheur peut prendre en compte les événements survenus en cours de recherche, ses propres prises de conscience et les réactions des répondants face aux tentatives d'interprétation avancées. Lors des entretiens effectués, le contexte de chacun a été pris en considération. Parmi les enseignants interrogés, certains proviennent du secteur général et d'autres, du secteur technique. Cette situation amène déjà deux réalités d'enseignement très différentes. De plus, d'autres éléments peuvent teinter les données en raison du contexte. Ces éléments sont les relations entre les pairs, les conflits, le fonctionnement de chaque département, le fonctionnement de chaque programme, les difficultés personnelles ou

professionnelles survenues en cours de carrière, le fait d'être débutant dans la profession ou le fait d'être près de la retraite, etc.

La présente recherche fournit une interprétation suffisamment significative étant donné que la plupart des personnes, connues dans le milieu comme ayant expérimenté l'enseignement en tandem, ont accepté de participer aux entrevues. Les personnes qui n'ont pas participé ne pouvaient tout simplement pas être disponibles aux moments voulus. Les rencontres effectuées ont permis d'être vraiment en contact étroit avec l'expérience de chacune de ces personnes et d'en découvrir la signification dans leur cheminement de carrière respectif.

3.2 La procédure

3.2.1 Le site de la recherche

Cette recherche a été menée au Collège de Rimouski, milieu de travail de la chercheure. La connaissance du personnel enseignant de l'établissement contribue à la crédibilité, à la disponibilité et à la capacité d'être sensible aux dynamiques institutionnelles. La chercheure expérimente également l'enseignement en tandem dans le cadre de ses engagements professionnels. Albarello (2003) soulève le cas du praticien-chercheur. Pour lui, cette position n'est jamais simple, car elle pose la question de la capacité du chercheur à jeter, sur un terrain dans lequel il évolue comme acteur, un regard qui ne doit pas être celui d'un acteur. Même si c'est le cas de la présente recherche, il a été possible de bien mener l'étude malgré le fait d'être praticien-chercheur. Ce rôle s'est plutôt avéré positif puisqu'il a permis de mieux saisir les dimensions apportées par les participants sur l'enseignement en tandem et tout ce qu'il peut apporter comme avantages ou désavantages dans un contexte d'enseignement.

3.2.2 L'échantillonnage

Cette recherche tient compte de deux types d'échantillonnage pour faire la sélection des participants. Ces échantillonnages sont non probabilistes, tels qu'utilisés en recherche qualitative. Il s'agit de l'échantillon typique et de l'échantillon par boule de neige.

L'échantillon typique se fait sur la base d'une analyse des caractéristiques présentées par les personnes et non tirées au sort. Il s'agit de privilégier des personnes qui répondent au type idéal par rapport aux objectifs de la recherche. Quant à l'échantillon par boule de neige, c'est une technique qui consiste à ajouter à un noyau d'individus tous ceux qui sont en relation avec eux, et ainsi de suite. Il s'agit donc de recourir à des personnes qui peuvent donner des informations sur d'autres qui, à leur tour, feront la même chose jusqu'à ce qu'un échantillon suffisant soit constitué (Mayer et Ouellet, 1991).

Pour cette recherche, la sélection des participants s'est effectuée sur la base suivante : les participants devaient être des enseignants du collège de Rimouski vivant ou ayant déjà vécu une expérience d'enseignement en tandem. La recherche a été menée dans le milieu naturel des participants, soit le collège de Rimouski, entre février et mai 2005. Les participants devaient être volontaires; ils ont été recrutés à partir d'un envoi postal par le courrier interne des employés (Appendice A). Par le biais du journal interne du collège *En petit point*, l'objet de recherche ainsi que le cheminement de la maîtrise ont été bien expliqués aux lecteurs. Si l'expérience professionnelle des gens cadrerait dans le profil de cette recherche, ils étaient invités à donner leur nom afin de fixer une date pour une entrevue semi-dirigée. Au préalable, une lettre explicative avait été envoyée à la Direction des études du collège pour demander l'autorisation de solliciter les enseignants en vue d'une éventuelle participation aux rencontres pour la recherche (Appendice A). Cette démarche relève donc de l'échantillonnage typique. D'autres participants ont été sollicités par boule de neige grâce à l'aide de la conseillère pédagogique et également avec la collaboration de participants recrutés qui donnaient le nom de leurs collègues de tandem.

Divers éléments entrent en ligne de compte pour définir le nombre de sujets à interroger. Ruquoy (1995) écrit que, dans les études qualitatives :

[...] on interroge un nombre limité de personnes. La question de la représentativité au sens statistique du terme ne se pose donc pas. Le critère qui détermine la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec les objectifs de recherche en prenant comme principe de diversifier les personnes interrogées et en vérifiant qu'aucune situation importante n'a été oubliée. Dans cette optique, les individus ne sont pas choisis en fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils représentent, mais plutôt en raison de leur caractère exemplaire (p. 72).

Dans le cadre de cette recherche, 18 personnes ont été rencontrées. Ces entrevues ont été faites auprès de 12 enseignantes et de 6 enseignants qui ont entre 2 et 31 ans d'expérience dans l'enseignement au collégial. Ce nombre apparaît valable et suffisant pour permettre de faire une analyse fiable et pour tirer des conclusions constructives pour le milieu. De plus, le manque de disponibilité des enseignants et le peu de libérations accordées pour les entrevues n'auraient pas permis d'en interroger davantage. Malgré le fait que l'enseignement en tandem soit une pratique relativement nouvelle, il est intéressant de constater que, toujours selon nos sources, 18 des 250 enseignants au collège, travaillent avec cette méthode d'enseignement. Ces 18 enseignants représentent au total 10 équipes d'enseignement en tandem.

3.3 L'instrumentation

Dans cette section, l'ensemble des outils utilisés seront présentés de façon plus détaillée. Il s'agit de l'entrevue semi-dirigée, du journal de bord, du formulaire de consentement, du questionnaire socio-démographique et du questionnaire de scientificité.

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée comme méthode de collecte de données. C'est une façon de faire où le chercheur est en situation d'échange plus contrôlée que dans une entrevue non dirigée.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Gauthier, 2003, p. 296).

Les buts de l'entrevue semi-dirigée sont de rendre explicite l'univers de l'autre, de comprendre le monde de l'autre, d'apprendre, d'organiser, de structurer la pensée de l'autre. Les questions posées permettent une réflexion et des prises de conscience qui peuvent stimuler des transformations de la part des personnes engagées : le chercheur autant que l'interviewé. Quant à la réalisation d'une entrevue semi-dirigée, trois compétences sont essentielles. Premièrement, il faut avoir des compétences affectives qui réfèrent surtout aux habiletés du chercheur à créer une bonne relation humaine. On y retrouve également la compréhension, l'empathie, l'authenticité, l'écoute active, le respect, la patience, la capacité d'accueil. Ayant une formation en intervention sociale, la chercheuse a pu mettre à contribution cet aspect affectif lors des entretiens. Une expérience professionnelle dans le domaine des relations interpersonnelles s'est avérée un atout pour faciliter la création du lien en entrevue. Deuxièmement, il faut posséder des compétences professionnelles pour arriver à bien structurer l'entretien en lien avec la recherche en cours. Il s'agit plus précisément des habiletés du chercheur à planifier la rencontre en posant les bonnes questions et en fournissant de la rétroaction. On parle également des habiletés à prévoir les problèmes de communication, à s'ajuster au rythme de l'entrevue, à clarifier les réflexions du répondant, à faire des liens et à effectuer les transitions tout au long du déroulement de l'entretien. Ces compétences ont été acquises par la lecture d'écrits sur les entrevues semi-dirigées et par la formation universitaire relative à la maîtrise en éducation. Également, le fait d'avoir effectué

un pré-test a contribué à améliorer la préparation et la rigueur pour les rencontres à venir. Troisièmement, il faut disposer de compétences techniques qui regroupent les habiletés de communication verbale et non verbale, la clarté de l'information, les formulations et les reformulations des répondants. Une formation dans le domaine social, combinée à une expérience d'enseignement au collégial, a permis de bien exploiter tous les aspects que sous-tendent les compétences techniques, tant au niveau des capacités à bien communiquer que des capacités à le faire avec justesse et clarté.

Les données produites sont riches en détails et en descriptions. Le chercheur peut aussi ajuster son entretien pendant le déroulement pour tenir compte de l'expérience de l'interviewé et bien mettre en perspective le phénomène à l'étude (Gauthier, 2003). Lors des entrevues, il a été important de tenir compte du contexte dans lequel évoluait chaque répondant. Les questions ont été ajustées au fur et à mesure du déroulement des entrevues selon le statut des enseignants répondants.

Moscovici et Buschini (2003) expliquent qu'il faut savoir recourir à divers modes d'approche au cours de l'entretien. À partir des aspects concrets de leur vie quotidienne, on demande aux participants ce qu'ils remarquent et on explore avec eux le sens de ce qu'ils font. Pour la réalisation des entretiens semi-directifs, l'interviewer dispose d'une série de questions qui lui servent de guide et qu'il pose, non pas dans un ordre strict, mais en fonction du flux conversationnel et des réactions de son interlocuteur. Autant que possible, il laissera l'interviewé s'exprimer librement, avec les termes qui lui conviennent et dans la séquence qu'il souhaite. Le rôle de l'interviewer sera de focaliser l'entretien sur les thématiques étudiées en posant les questions adéquates aux moments propices. Dans la présente étude, les entrevues se sont déroulées dans le respect des participants ainsi que dans la plus grande confidentialité. Les rencontres se sont effectuées principalement dans le bureau de la chercheuse qui avait pris soin de créer une ambiance chaleureuse et d'établir un climat de confiance. Toutefois, pendant la période de cueillette de données, les enseignants au collégial étaient en négociation de leur convention collective et ont eu à utiliser la grève comme moyen de pression. Ces journées de grève, selon la loi des collèges, doivent être reprises.

Elles sont donc rajoutées au calendrier régulier et amènent beaucoup de réaménagements de l'horaire de travail. Pour ces raisons contextuelles et organisationnelles, certaines entrevues ont été réalisées dans un autre milieu choisi par les participants. La grande ouverture et la collaboration des gens à participer à cette recherche sont à souligner pour chacun d'eux. Les personnes rencontrées avaient le souci d'apporter leur contribution à l'avancement de l'objet d'étude ainsi que l'intérêt à discuter sur le sujet traité.

La réalisation d'une entrevue se fait en suivant certaines étapes. Moscovici et Buschini (2003) en établissent cinq qu'il faut prendre en considération dans la préparation. La première étape est le contact initial. Celui-ci doit motiver l'interlocuteur à participer à l'interview et le mettre en confiance de manière à ce qu'il réponde le plus honnêtement possible. La deuxième étape concerne les questions descriptives. Ces questions servent à vérifier si l'interviewer possède les caractéristiques nécessaires afin de les inclure dans l'échantillon. Le corps de l'interview constitue la troisième étape et elle concerne la séquence des questions. Pour la quatrième étape, on retrouve la fin de l'interview. C'est une partie importante car il faut bien prendre soin de remercier le participant et de répondre à ses questions face à la recherche. Finalement la dernière étape est le codage des informations qui se fait à l'aide d'un enregistrement ou d'une entrevue filmée. Ces étapes ont été suivies lors de la réalisation des entrevues semi-dirigées et elles ont facilité le bon déroulement des entretiens. Ce guide a permis également une meilleure préparation afin d'éviter les oublis majeurs qui auraient pu nuire au climat de la rencontre.

Selon Albarello (2003), les entretiens semi-directifs doivent être menés en se basant sur un guide d'entretien renfermant des « thèmes-questions ». Un guide d'entretien comprend en général une douzaine de questions. Ce même auteur suggère, quant à lui, d'aborder les questions dans un ordre identique à chaque fois afin d'éviter que la place du thème dans l'entretien n'influence la qualité des réponses. De plus, on constate qu'on ne répond pas avec la même intensité à une dernière question qu'à la première qui a été posée. Il est exclu que l'analyse soit réalisée sur la base de simples notes écrites prises au vol lors de la réunion, ni sur la base de souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont pas de légitimité scientifique. Tous

les entretiens doivent être enregistrés sur cassette audio et retranscrits intégralement pour être analysés. Le canevas d'entrevue de la présente recherche est constitué de dix questions. Pour chacune des questions, des sous-questions ont été ciblées comme support en vue de recueillir le maximum de données chez les participants. Les questions ont toujours été posées dans le même ordre. Le questionnaire a été élaboré à partir de questions plus générales pour aller vers des questions plus spécifiques à l'objet d'étude. Un aide-mémoire a également été préparé pour favoriser la transmission claire des informations importantes à discuter avec les personnes avant l'entrevue (Appendice B). Le tableau 3.1 présente un aperçu des thèmes qui doivent être explorés en entrevue.

Tableau 3.1
Les thèmes explorés en entrevue semi-dirigée

Thèmes	Explications
Les circonstances de l'entrée dans l'enseignement au collégial	Ce thème permet de discuter des circonstances ayant amené les personnes vers cette carrière et d'effectuer un retour en arrière sur les motivations qui les ont poussées à vouloir enseigner.
L'insertion professionnelle	L'insertion professionnelle est questionnée sous l'angle des mesures dont le participant a pu bénéficier lui-même lors de son entrée par rapport à la manière de favoriser l'insertion des nouveaux enseignants aujourd'hui. L'insertion s'est-elle améliorée? Comment peut-on la favoriser? Le collègue et les départements contribuent-ils à faciliter cette insertion et à abaisser le niveau de stress? Quel a été le cheminement de carrière des participants depuis leur début, en terme d'étapes, de remises en question, de formation continue?
Les premières expériences d'enseignement au collégial	Les enseignants au collégial n'ont pas de cours en pédagogie lorsqu'ils font leurs débuts; ils ont une belle expertise professionnelle, mais doivent apprendre le métier d'enseignant en situation de travail (sur le « tas »). Ce thème sert à vérifier les sentiments vécus, le niveau d'aisance dans l'enseignement lors de leurs premiers cours, le support reçu à ce moment.
L'enseignement en tandem	Avec ce thème, nous entrons directement dans le vif du sujet à l'étude. On veut vérifier ce qui a amené les gens à expérimenter ce type d'enseignement. La recherche s'attarde sur les motivations qui ont poussé les participants à faire équipe pour préparer leurs cours, les dispenser, les évaluer. Comment ils en sont venus à se choisir spontanément ou pourquoi ont-ils été placés ensemble? Y a-t-il des différences à « faire équipe » avec un homme ou une femme?

Thèmes	Explications
L'expérience de l'enseignant dans le tandem (mentorat)	<p>Le concept de mentorat, beaucoup utilisé présentement pour former la relève dans différents milieux, est également en expérimentation dans l'enseignement collégial. Cette recherche tente de vérifier son importance pour favoriser l'insertion professionnelle de la relève à travers l'enseignement en tandem. Des questions seront donc posées sur le rôle du mentor. On veut vérifier comment le tandem se vit en classe. Y a-t-il une personne qui est davantage mentor dans l'équipe?</p> <p>L'enseignement en tandem et le mentorat impliquent une charge de travail différente et adaptée. Donc, comment se distribuent le travail, la préparation, les corrections? Est-ce qu'il y a des échanges dans l'équipe sur les situations particulières des élèves, sur la discipline en classe, sur le matériel à utiliser et sur la possibilité de créer des choses nouvelles?</p>
La relation professionnelle dans le tandem	<p>Dans l'enseignement en tandem, il faut s'attarder beaucoup à la relation professionnelle au sein de l'équipe. Y a-t-il des difficultés, des conflits qui sont survenus en cours de route? Comment ces situations ont-elles été réglées? Il est également important de vérifier comment se partagent les tâches et les responsabilités au sein de l'équipe. Y a-t-il une influence mutuelle entre les collègues du tandem?</p>
Les compétences pédagogiques nécessaires	<p>À travers cinq champs de compétences à acquérir pour un enseignant, on cherche à vérifier si le fait d'enseigner en tandem améliore l'acquisition de ces compétences pour un enseignant débutant. On retrouve les compétences reliées à la vie en classe, dans le rapport aux élèves et à leurs particularités, liées aux disciplines enseignées, exigées par rapport à la société et inhérentes à la personne.</p>

Thèmes	Explications
Les avantages et les inconvénients de l'enseignement en tandem	La recherche veut mettre en lumière les avantages et les désavantages vécus en enseignement en tandem. Quels sont-ils pour les enseignants, pour les élèves et pour l'établissement où se déroule ce genre d'expérience?
Les conseils à donner à un collègue qui veut expérimenter l'enseignement en tandem	Ce thème vise à vérifier quels seraient les conseils d'usage que les participants donneraient à une personne qui souhaite expérimenter l'enseignement en tandem. Les gestes à poser et ceux à éviter, les réflexions à tenir avant de se lancer dans cette aventure.
La poursuite de l'enseignement en tandem	Ce thème de conclusion porte sur les retombées sur l'avenir à savoir si l'expérience se poursuit, oui ou non, et pourquoi.

La cueillette de données s'étale de février à mai 2005 et s'appuie sur 18 entrevues semi-dirigées d'une durée variant de 60 à 75 minutes. Ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants et retranscrits intégralement. Cette retranscription a demandé environ 97 heures de travail totalisant exactement 300 pages de verbatims. Il est à noter qu'une entrevue pré-test a été effectuée, en décembre 2004, pour vérifier la pertinence du questionnaire d'entretien. À la suite de ce pré-test, des réaménagements ont été apportés au questionnaire dont la version finale est présentée dans ce mémoire. Le nombre d'entrevues s'est avéré suffisant pour pouvoir tracer un portrait juste et répondre aux interrogations de départ.

3.3.2 Le journal de bord

Le journal de bord a été utilisé comme outil de travail dans le cadre de cette recherche. Savoie-Zajc (2000) en présente une définition que voici :

Il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il consigne aussi des événements jugés importants; ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. Le journal de bord possède ainsi trois fonctions : celle de garder le chercheur réflexif pendant sa recherche et celle de fournir un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et consigner les informations qu'il juge pertinentes. Une autre fonction est celle de lui permettre de retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche, cela une fois que le travail sur le terrain est terminé et qu'il faut rédiger le rapport de recherche, le mémoire ou la thèse. Le journal de bord renferme ainsi des renseignements précieux, car ce type d'informations fournit aux données un contexte psychologique et pas uniquement contextuel (p. 197).

Paré (2003) expose une autre définition fort simple. Il s'agit « d'un instrument d'intégrité qui permet de découvrir chaque jour qui l'on est et dans quelle direction on s'en va » (p. 5). Cet auteur rapporte que l'utilisation d'un journal stimule la réflexion et aide à construire une théorie servant à corriger, à transformer la personne et sa pratique ainsi qu'à rédiger l'action par le simple fait qu'il favorise l'introspection. Il encourage une prise de conscience de ce que nous sommes, nous aide à nous situer dans nos réactions avec les événements et dans notre relation avec les autres, tout en mettant en évidence ce qui est constant et récurrent dans nos actions. L'écriture permet de départager ce qui nous est propre de ce qui appartient aux autres et nous permet de nous réapproprier notre expérience en la structurant. C'est exactement dans cette même ligne de pensée qu'un journal de bord a été rédigé sur le déroulement de la recherche. Cet instrument de travail a été utile pour noter les actions quotidiennes, les impressions, les hypothèses et les observations tout au long des étapes de réalisation de ce mémoire.

Le journal de bord présente de nombreux avantages. Cependant, le journal de bord ne fait pas partie du rapport de recherche; il est plutôt considéré comme un document personnel (Savoie-Zajc, 2000). Même si le journal n'est pas un outil qu'on peut inclure dans l'étude, son utilisation est pertinente au moment de réfléchir sur les données en vue d'élaborer l'interprétation des données.

3.3.3 Le formulaire de consentement

Les sujets ne peuvent participer à une recherche qu'en donnant un consentement libre et éclairé. Le mot éclairé signifie que la personne doit recevoir toutes les informations nécessaires pour pouvoir porter un jugement : les buts de la recherche, les avantages et les risques éventuels s'il y a lieu, l'utilisation actuelle et ultérieure des données. Toutes ces informations doivent être fournies dans un langage que le sujet comprend bien, en lui laissant le temps de réfléchir à sa participation. Quant au mot libre, il signifie en dehors de toute contrainte. Un sujet a toujours la liberté de se retirer d'une recherche à tout moment, et il doit en être avisé. Le consentement du répondant doit être clairement exprimé à l'aide d'un formulaire. Les sujets doivent finalement savoir quelles mesures seront prises pour assurer le respect de leur vie privée et la confidentialité des informations données (Van der Maren, 2003).

Dans la présente recherche, les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées après avoir eu la signature du formulaire de consentement par les participants (Appendice C). Pour ce faire, les personnes ont reçu des explications claires sur le contenu du formulaire. Elles ont également été incitées à répondre au meilleur de leurs connaissances. Tous les participants ont signé le formulaire sans hésitation et ont semblé bien comprendre les enjeux de la recherche.

3.3.4 Le questionnaire socio-démographique

Un questionnaire socio-démographique a été rempli par les participants avant l'entrevue (Appendice C). Ces renseignements généraux servent à des fins statistiques et comprennent des informations sur l'âge de la personne, son sexe, son secteur d'enseignement au collégial (domaine général ou technique), son année d'entrée dans l'enseignement au collégial, l'âge de son entrée dans l'enseignement et le nombre d'années d'expérience reconnues au collégial. Ces données permettent de tracer un portrait des répondants rencontrés. Elles ont été mises en tableaux qui peuvent être consultés au début du chapitre suivant sur l'analyse des données.

3.3.5 Le questionnaire de scientificité

Une recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative, doit démontrer certains critères qui témoignent de sa scientificité. En recherche qualitative, plusieurs de ces critères concernent la relation qui s'établit avec le milieu et les participants. Par conséquent, afin de vérifier le respect de certains de ces critères, un questionnaire de scientificité a été élaboré et administré aux répondants eux-mêmes après l'entrevue. Le questionnaire est cependant remis avant l'entrevue. La personne doit le remplir dans les jours suivant l'entretien et le retourner, dans une enveloppe cachetée, par le biais du courrier interne. Les répondants n'ont pas à écrire leur nom afin de conserver l'anonymat.

Le questionnaire de scientificité qui a été bâti est constitué de six questions. On y demande si le climat de l'entrevue était satisfaisant, si les valeurs et opinions de la personne ont été respectées, si la chercheuse a démontré de l'objectivité en entrevue, si cette dernière est crédible pour mener cette recherche, si la participation à la recherche leur permet de réfléchir sur leur pratique et, finalement, si cette recherche peut amener des retombées intéressantes dans le milieu (Appendice D). Pour chaque question, le participant devait

répondre à des questions ouvertes. Tous les questionnaires ont été retournés et dûment remplis. Ils serviront à mieux apprécier les critères de scientificité de la présente recherche.

3.4 Les critères de scientificité

Le questionnaire ci-haut mentionné a été préparé à partir des critères méthodologiques et relationnels énoncés par Savoie-Zajc (2000). Les critères méthodologiques regroupent la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Quant aux critères relationnels, on y retrouve l'équilibre, l'authenticité ontologique, l'authenticité éducative, l'authenticité catalytique et l'authenticité tactique.

3.4.1 Les critères méthodologiques

Dans les critères méthodologiques, la crédibilité reconnaît la place des répondants à la recherche, ce qui permet d'apprécier le caractère plausible du sens donné au phénomène étudié. Pour produire une recherche crédible, l'engagement du chercheur doit être prolongé. Plus il est présent sur le site de recherche, plus il devient sensible à différentes dynamiques et à leurs caractéristiques. La transférabilité est un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche, dans le sens où il est un utilisateur potentiel des résultats de l'étude, qu'il s'interroge sur la pertinence, sur la plausibilité et sur la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par la recherche et son propre milieu de vie. Le chercheur a la responsabilité de fournir des descriptions de contextes à l'intérieur desquels s'est déroulée la recherche et de fournir les caractéristiques de son échantillon. Le critère de fiabilité porte sur la cohérence entre les questions posées au départ de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie tout au long, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche. Finalement, le dernier critère méthodologique, celui de la confirmation, ramène au processus d'objectivation qui doit se vivre pendant et après la recherche. Afin de vérifier si les critères méthodologiques ont été respectés dans cette recherche, un tableau synthèse est présenté. Le

tableau 3.2 définit brièvement les quatre critères méthodologiques et les énoncés correspondant qui ont été puisés dans les réponses du questionnaire de scientificité.

Tableau 3.2
Les critères méthodologiques

Les critères méthodologiques	La définition sommaire	L'énoncé du questionnaire de scientificité
Crédibilité	Les acteurs se retrouvent dans le sens décrit de leur réalité.	« La chercheure, de par son implication dans le milieu, est crédible pour mener cette recherche. »
Transférabilité	Les résultats de l'étude peuvent être adaptés.	« Selon moi, cette étude pourrait être réalisée dans un autre milieu éducatif (collège). »
Fiabilité	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.	« Il y avait une belle préparation et un temps bien employé. Les questions étaient claires et, parfois même présentées par écrit. »
Confirmation	Les données produites sont objectives.	« La chercheure a été objective tout au long de l'entrevue semi-dirigée. »

Les questions ont permis de répondre aux différents critères, mis à part celui de la fiabilité. Aucune réponse des participants n'a permis de vérifier ce dernier critère. Cependant, on peut constater, dans toutes les parties de ce mémoire, qu'il y a cohérence entre la démarche, l'évolution de l'étude et les résultats obtenus.

3.4.2 Les critères relationnels

Pour ce qui est des critères relationnels, l'équilibre cherche à mettre en évidence l'importance de s'assurer que les points de vue représentés dans la recherche respectent toutes les « voix » exprimées. Les critères suivants interrogent le caractère authentique de la recherche dans le sens de sa pertinence. Les quatre niveaux d'authenticité s'intéressent à la qualité des prises de conscience que les participants développent. On apprend sur le phénomène étudié (authenticité ontologique), on prend conscience de sa position et on peut la comparer à celle des autres (authenticité éducative). La recherche procure aux répondants l'énergie d'agir sur la réalité (authenticité catalytique) et, grâce aux pistes de réflexion et aux recommandations, les participants ont des outils pour passer à l'action (authenticité tactique). Comme pour les critères méthodologiques, une synthèse a été effectuée afin de mettre en lien les réponses des participants au questionnaire de scientificité et les critères relationnels. Le tableau 3.3 renferme une brève définition des critères et les énoncés correspondants. Ceux-ci ont été tirés des questionnaires de scientificité remplis par les 18 répondants de l'étude.

Tableau 3.3
Les critères relationnels

Les critères relationnels	La définition sommaire	L'énoncé du questionnaire de scientificité
Équilibre	Les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes sont communiquées.	« La chercheuse a respecté mes valeurs et mes opinions au cours de l'entretien. » « Je suis satisfait du climat général de l'entrevue. »
Authenticité ontologique et éducative	L'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude. Les points de vue de l'ensemble des acteurs qui participent à l'étude sont objets d'apprentissage.	« Cette étude m'a permis de réfléchir sur ma pratique d'enseignante. »
Authenticité catalytique	Les résultats de l'étude sont énergisants pour les participants.	« C'est très prometteur comme voie d'intégration des nouveaux profs. »
Authenticité tactique	Les participants peuvent passer à l'action.	« Selon moi, cette étude pourrait générer des retombées intéressantes. »

Même s'il n'y a pas d'énoncé précis pouvant démontrer l'authenticité catalytique dans le questionnaire, on voit plus loin dans la conclusion que les retombées pragmatiques permettent de croire qu'il y a une bonne authenticité catalytique chez les participants.

3.4.3 Les qualités du chercheur scientifique

Étant le principal concerné dans le bon déroulement de sa recherche, le chercheur lui-même doit posséder certaines qualités. Lamoureux (2000) en propose trois : la distanciation, l'objectivité et la rigueur.

Selon lui, la *distanciation* prend son importance dans la capacité du chercheur à être à même de prendre du recul par rapport à ses objets de recherche. Cette qualité est d'autant plus difficilement abordable du fait que la recherche qualitative est souvent reliée à des êtres humains. L'*objectivité* du chercheur est en lien direct avec la nature même de l'être humain qu'est le chercheur. Cette nature humaine amène avec elle les émotions, les valeurs et les préférences personnelles. Il va sans l'ombre d'un doute que de tels facteurs peuvent altérer l'objectivité du chercheur. Ce dernier devra donc être en tout temps vigilant, se méfier de ces facteurs personnels et être à même de reconnaître ses propres limites par rapport à ce phénomène. C'est cet élément d'objectivité qui motive la publication d'un rapport de recherche dont les résultats et les conclusions pourront être vérifiés par d'autres chercheurs et corroborés, s'il y a lieu. Quant à la *rigueur*, Lamoureux (2000) mentionne que le chercheur doit être méthodique et systématique. Il doit aussi respecter toutes les étapes du processus de recherche et il doit prendre en considération tous les faits observés. Dans le cadre de cette recherche, ces trois qualités essentielles ont toujours fait partie des préoccupations de la chercheuse. Par contre, la distanciation et l'objectivité ont représenté des défis plus importants. Le fait de travailler au quotidien en enseignement en tandem a demandé à la chercheuse de faire abstraction de son expérience pour avoir plus d'objectivité dans les rencontres et dans l'analyse. Pour y arriver, il lui a fallu se concentrer uniquement sur l'expérience vécue par chaque participant dans le cadre de l'enseignement en tandem, sans tenter de faire des comparaisons ou d'influencer les réponses des participants. Il lui a fallu également garder une certaine distance et un oeil critique par rapport au projet de recherche en cours. Cette distanciation a nécessité de voir objectivement les aspects positifs et négatifs apportés par les participants qui ont été interrogés et d'en évaluer la portée sur la population enseignante du collège. Quant à la rigueur, elle a été bien respectée. Un travail toujours

méthodique a été effectué afin de bien suivre le processus. Les outils de collecte de données ont été testés au préalable pour s'assurer de cette rigueur. Les participants ont été bien informés au sujet de l'étude et de l'implication qui leur était demandée. Bref, pendant toutes les étapes relatives à cette recherche, les qualités essentielles d'un chercheur ont dû être mises à contribution afin de diriger la démarche.

3.5 L'analyse des données

3.5.1 L'analyse de contenu

Pour mener à bien cette recherche, l'analyse de contenu a été choisie pour effectuer l'interprétation des résultats. Dans ce type d'analyse, il s'agit de saisir le sens des données recueillies tout au long de l'étude à travers les entrevues semi-dirigées. Albarello (2003) avance que faire une analyse de contenu ne consiste pas à réaliser un résumé du matériel obtenu. Le résumé est neutre, il est une synthèse d'un texte. L'analyse de contenu est une lecture extérieure réalisée en fonction des objectifs de la recherche. C'est un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle est systématique dans la mesure où tout le contenu doit être ordonné et intégré dans des catégories choisies et où aucun élément relatif à la problématique ne doit être omis. C'est de cette façon que l'analyse du matériel recueilli a été réalisée.

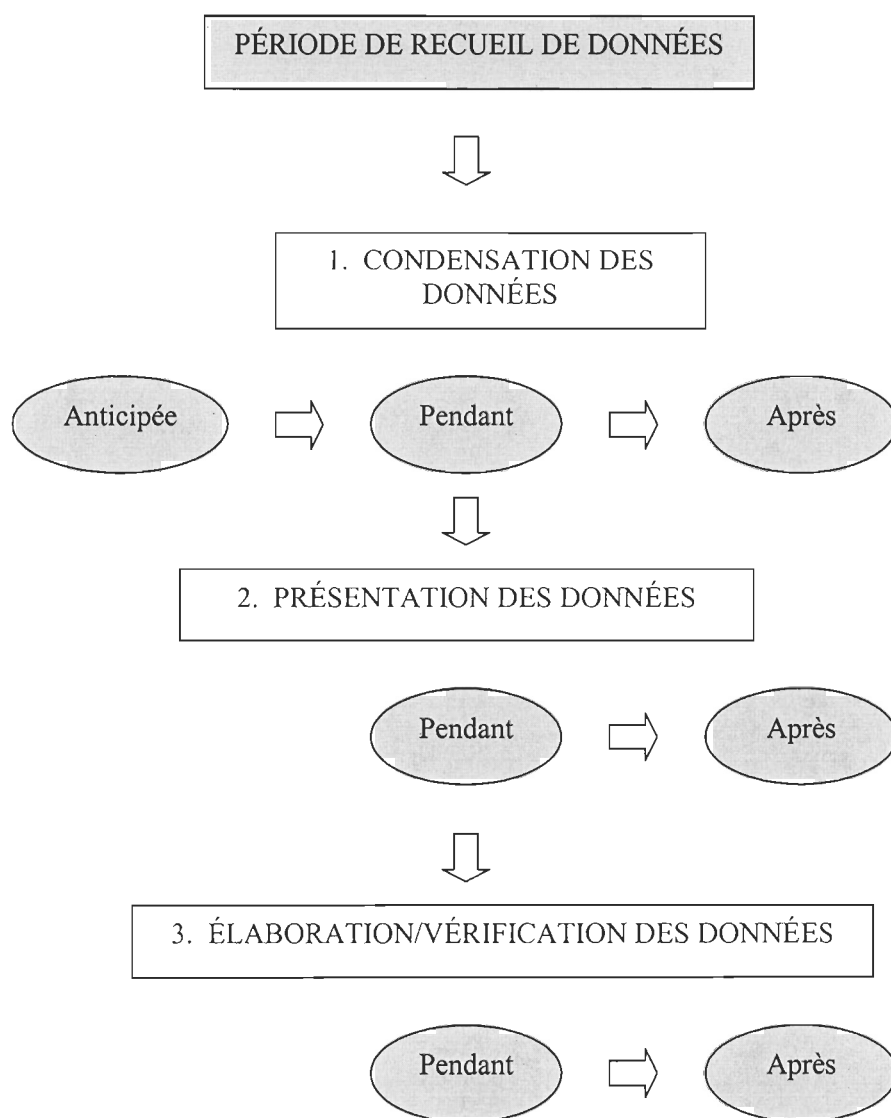
Selon Landry (1998), les procédures d'analyse et d'interprétation varient en fonction de la diversité des documents étudiés et des objectifs des chercheurs. La dépendance de l'analyse de contenu à l'égard du type de texte analysé et du type d'interprétation visé signifie qu'il n'existe pas une seule bonne façon, facilement transposable pour toutes les situations. Le plus grand problème que doit résoudre l'analyse de contenu est attribuable à la réduction de la multitude des mots d'un texte à quelques catégories analytiques. Ce problème s'est présenté lors de l'analyse des données de la présente recherche. Il y avait un nombre important de données recueillies. Le défi a été grand de réduire ce contenu à des catégories

précises facilitant l'analyse. La méthode de codage utilisée a permis de faire un découpage efficace du contenu essentiel.

3.5.2 La méthode d'analyse selon Huberman et Miles (2003)

C'est plus précisément la méthode d'analyse des données, élaborée par Huberman et Miles (2003), qui a été retenue pour l'analyse de contenu puisqu'elle s'utilise bien pour le type de recherche effectuée dans cette étude. Les auteurs ont développé deux modèles (flux et interactif) et c'est avec le modèle flux que l'analyse s'est effectuée. Le tableau 3.4 illustre ce dernier modèle en présentant trois courants comme parallèles, s'entrelaçant avant, pendant et après le recueil des données pour constituer l'analyse.

Tableau 3.4
Le modèle Flux



(Huberman et Miles, 2003, p. 34)

La condensation des données est la première étape du modèle et représente l'ensemble des processus de sélection, de simplification, de transformation de données brutes figurant dans les notes de terrain. Le chercheur effectue déjà une condensation quand il sélectionne les éléments du cadre conceptuel, les questions de recherche et la méthode de cueillette de données. La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter, organiser les données pour pouvoir tirer les conclusions finales.

Le mode de condensation utilisé dans cette recherche se nomme « codes et codages ». La retranscription des 18 entrevues semi-dirigées a été soumise à ce procédé de condensation des mots et des informations recueillies. Toutes les pages de textes servant de matériel à analyser se sont vu attribuer un code particulier. En recherche qualitative, les mots possèdent de nombreux sens. Cela les rend plus difficiles à manipuler et à travailler. Pour cette recherche, ce sont les verbatims des entrevues qui ont servi à faire l'exercice. Huberman et Miles (2003) expliquent en quoi les codes peuvent servir dans l'analyse des données:

Une solution consiste à coder les notes de terrain, les observations et le matériel à archiver. Un code est une abréviation ou un symbole attribué à un segment de texte, le plus souvent une phrase ou un paragraphe de la transcription, en vue d'une classification. Les codes sont des catégories. Ils découlent généralement des questions de recherche, hypothèses, concepts-clés ou thèmes importants. Ce sont des outils de recouvrement et d'organisation permettant à l'analyste d'identifier rapidement, d'extraire puis de regrouper tous les segments liés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donnés. Ce regroupement ouvre la voie à l'analyse (p. 96).

Pour utiliser cette méthode de « codes et codages », il suffit d'établir une liste de codes de départ avant le travail sur le terrain. Cette liste provient du cadre conceptuel, des questions de recherche, des hypothèses, des zones problématiques et des variables-clés que le chercheur introduit dans l'étude. Dans la présente recherche, quelques grandes catégories ont été ciblées pour bien diviser les informations fournies par les participants. Ces catégories sont l'enseignement au collégial, l'insertion professionnelle, l'enseignement en tandem, le mentorat, les compétences pédagogiques, les avantages de l'enseignement en tandem, les

désavantages de l'enseignement en tandem et les conclusions. C'est en se basant sur ces thèmes qu'une liste de codes avant l'expérimentation a été conçue.

Huberman et Miles (2003) précisent qu'une liste de départ peut comprendre de 80 à 90 codes; un analyste peut les mémoriser à court terme, sans avoir à s'y référer constamment. Il est bon de les noter sur une seule feuille pour pouvoir la consulter au besoin. Pour l'analyse de cette recherche, 35 codes ont été répertoriés et répartis dans 8 catégories. Une autre méthode consiste à élaborer la liste de codes après avoir collecté les données, étudié la façon dont elles fonctionnent ou s'intègrent dans le contexte, et déterminé le nombre de variétés qu'elles présentent. L'avantage de cette dernière méthode est que les données coïncident bien avec les codes qui les représentent et ne sont donc pas soumises à un « code générique tous usages ». Dans le cas présent, cette liste a été créée avant l'expérimentation mais elle a été modifiée après l'expérimentation et le découpage du verbatim. En partant des données recueillies dans les entrevues, des modifications ont dû être apportées aux codes de départ pour les rendre plus réalistes et plus cohérents avec le contenu.

Le nom affecté à un code doit être le plus proche possible du concept qu'il décrit. Le mot « insertion » aurait comme code INS. Il est préférable de ne pas utiliser de nombres. L'analyste doit pouvoir retrouver facilement le concept d'origine, sans avoir à traduire les codes à tout moment. Les codes ont été générés en inscrivant les deux, trois ou quatre premières lettres du concept. Il est important de coder la catégorie et ensuite d'ajouter à ce code celui de la sous-catégorie. Par exemple, pour la catégorie de l'insertion professionnelle, on met le code INS. Si ce sont les données sur l'insertion professionnelle dans les débuts qui sont à coder, il sera possible de coder cette sous-catégorie de la façon suivante : INS-DÉB. C'est en suivant cette logique que les 35 codes de la liste ont été déterminés.

Dans le cadre de cette recherche, il a été impossible d'effectuer le codage après chaque entrevue en raison du manque de temps et parce que les entrevues ont été effectuées dans un laps de temps déterminé. La retranscription a été faite après l'expérimentation ainsi que le codage des données. La liste des codes de départ est présentée à la page suivante dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5
La liste des codes de départ

Enseignement collégial : **EC**

EC-ENG : engagement au collégial
EC-CHEM : cheminement de carrière
EC-FORM : formation continue
EC-DÉB : débuts, premiers cours

Insertion professionnelle : **INS**

INS-DÉB : insertion professionnelle dans les débuts
INS-AUJ : insertion professionnelle aujourd'hui
INS-MIP : MIPEC
INS-FAV : insertion professionnelle favorisée par...

Enseignement en tandem : **TAN**

TAN-MOT : motivation pour l'enseignement en tandem
TAN-JUM : jumelage
TAN-TYP : types d'enseignement en tandem
TAN-COMP : composition de l'équipe
TAN-CHAR : charge de travail
TAN-DISCI : discipline en classe
TAN-CONFL : conflits dans l'équipe
TAN-RESP : partage des responsabilités
TAN-INFL : influence mutuelle
TAN-APTI : aptitudes nécessaires en enseignement en tandem
TAN-UTILI : utilisation de l'enseignement en tandem
TAN-REN : renouvellement de l'expérience

Mentorat : **MEN**

MEN-RÔ : rôle du mentor
MEN-REL : relation de mentorat dans l'équipe

Compétences pédagogiques : **CP**

CP-VIE : compétences reliées à la vie en classe
CP-PART : compétences dans le rapport aux élèves et à leurs particularités
CP-DISCI : compétences liées aux disciplines enseignées
CP-SOC : compétences exigées par rapport à la société
CP-PERS : compétences inhérentes à la personne

Avantages : **AV**

AV-ENS : avantages pour les enseignants
AV-ÉLÈ : avantages pour les élèves
AV-CÉG : avantages pour le cégep

Désavantages : **DÉS**

DÉS-ENS : désavantages pour les enseignants
DÉS-ÉLÈ : désavantages pour les élèves
DÉS-CÉG : désavantages pour le cégep

Conclusion : **CONC**

CONC-CONS : conseils pour les collègues
CONC-COMM : commentaires généraux du participant

Huberman et Miles (2003) mentionnent que les codes étiquettent des catégories mais ne sont pas un système de classement. Toute recherche nécessite la mise au point d'un système de stockage des données de terrain codées et de recouvrement de ces données lorsqu'on en a besoin. La façon la plus simple de travailler est de consulter ses notes transcrites et d'identifier tous les passages qui ont le même code et de prendre des notes pour l'analyse. Une autre possibilité est la mise en fiche de blocs codés. On photocopie les notes de terrain et on les découpe en blocs identiques que l'on colle sur une même fiche. On peut ensuite les classer par code dans une chemise. C'est avec la mise en fiche que le classement des données a été accompli. À la suite du travail de transcription des données, le verbatim des 18 entrevues a été photocopie en deux exemplaires : l'un servant au codage et au découpage et l'autre à la consultation. Les 18 entrevues ont ensuite été relues pour les coder, en marge des verbatims, à l'aide de la liste des 35 codes de départ. Tout le contenu ainsi codé a ensuite été découpé pour la mise en fiche. Par la suite, 35 fiches ont été préparées avec le nom du code correspondant afin d'y insérer les données découpées préalablement. Quand ce travail a été terminé, le contenu de chaque fiche a été examiné pour établir des liens, des constats, des ressemblances ou des différences. Un cahier de notes a été utilisé pour inscrire les synthèses et les analyses de chaque catégorie de codes. Cette formule demande beaucoup de travail, mais elle permet également une relecture efficace des verbatims en vue de l'interprétation des résultats. Par contre, il est survenu quelques problèmes de codage. Il a été remarqué, dans quelques cas, qu'un même passage du texte à coder pouvait avoir plus d'une signification, qu'il pouvait se prêter à un double codage. Cela implique d'être vigilant pour respecter la totalité des significations auxquelles se prêtaient les énoncés. Pour l'analyse des données de cette recherche, la décision a été prise de conserver le sens principal, l'idée principale du texte à coder, de façon à éviter le double codage de certains passages.

La deuxième étape du modèle est la présentation des données. Il s'agit d'un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action. La forme la plus fréquente de présentation de données qualitatives est le texte narratif. Pour aboutir à une analyse qualitative valable, il existe toutes sortes de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux. Ils sont conçus pour rassembler l'information et l'organiser afin de permettre d'analyser d'un coup d'œil la situation, d'en tirer des conclusions justifiées. Pour cette partie,

il a été choisi d'utiliser une présentation qui permet de cumuler et d'articuler, tout au long de l'analyse, des formes variées d'organisation des résultats regroupant le texte narratif, les tableaux sur les résultats du questionnaire socio-démographique et les extraits représentatifs tirés du matériel analysé pour illustrer les hypothèses et les interprétations formulées.

Finalement, l'élaboration et la vérification des données font partie de la dernière étape à remplir. Depuis le début de l'expérimentation, les régularités, les patterns, les explications, les causalités et les propositions ont été notés. Les significations qui se dégagent des données doivent être testées pour leur plausibilité, leur solidité, leur validité. En d'autres termes, l'analyste tente de tirer profit des analyses, des mises en contexte et de toute une gamme d'informations connues, pour construire une argumentation consistante et cohérente. À cette dernière étape, il a été nécessaire de relire ce qui avait été noté dans le journal de bord, de relire à plusieurs reprises les entrevues semi-dirigées et de prendre des notes sur les particularités du matériel recueilli. Les résultats de cette partie seront présentés dans une section ultérieure du mémoire.

Le chapitre suivant présente l'analyse et la synthèse des résultats obtenus par le biais des entrevues individuelles. Cette section dévoile les expériences pédagogiques et les réflexions des participants par rapport à l'enseignement en tandem comme avenue possible à l'amélioration de l'insertion professionnelle.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre a pour but de présenter l'analyse des données recueillies lors des entrevues effectuées au printemps 2005 auprès de 18 personnes ayant vécu une expérience d'enseignement en tandem au collégial. L'analyse descriptive souligne les éléments importants exprimés par les participants au sujet de l'insertion professionnelle des débutants, de l'enseignement en tandem, du mentorat, de l'acquisition de compétences pédagogiques nécessaires à l'enseignement dans un collège et aux avantages et inconvénients de l'enseignement en tandem. L'interprétation du questionnaire de scientificité, donné aux participants en fin de rencontre, est présentée pour clore cette partie. Mais avant de jeter un coup d'œil sur les résultats de la recherche, les tableaux suivants tracent un portrait socio-démographique des participants de l'étude. Ces renseignements proviennent du questionnaire socio-démographique que chacun des répondants a rempli avant l'entretien.

4.1 Les données socio-démographiques

Les données socio-démographiques renferment des éléments permettant de mieux connaître les personnes qui ont été interrogées en entrevue. Ainsi, il est possible de tracer un profil des répondants quant au nombre d'hommes et de femmes; quant à leur âge actuel et à celui à leur début dans l'enseignement; et finalement quant à l'année d'engagement et à leur ancienneté au collégial. Ces données sont, en quelque sorte, une photographie du groupe de répondants qui ont accepté de contribuer à l'avancement de cette recherche par le récit de leur expérience.

À l'automne 2005, la répartition des enseignants était assez égale au collège de Rimouski; il y avait pratiquement autant de femmes que d'hommes. L'analyse du tableau 4.1 peut donc être de deux ordres. Deux fois plus de femmes que d'hommes font de l'enseignement en tandem ou deux fois plus de femmes que d'hommes parmi ceux-ci se sont portés volontaires pour raconter leur expérience pédagogique.

Tableau 4.1
Le sexe des participants

Sexe	Nombre
Masculin	6
Féminin	12
Total	18

Le tableau 4.2 illustre le nombre de répondants par tranche d'âge. On constate que leur âge est très varié et que la distribution n'est pas uniforme. Par rapport aux enseignants expérimentés, on peut souligner que la moitié des participants ont 50 ans et plus.

Tableau 4.2
L'âge des participants

Âge	Nombre
20 à 29 ans	1
30 à 39 ans	4
40 à 49 ans	4
50 à 59 ans	8
60 ans et plus	1
Total	18

Le tableau 4.3 démontre que ce sont davantage des enseignants des secteurs techniques qui utilisent l'enseignement en tandem pour dispenser leurs cours. Ce phénomène s'apparente aux compétences de plus en plus spécifiques, dans tous les domaines, mais en particulier au secteur technique. Les enseignants semblent choisir l'avenue de l'enseignement en tandem pour mieux répondre aux exigences du nouveau paradigme d'apprentissage qui nécessite plus de laboratoires, de mises en situations, d'applications pratiques et d'évaluations pointues.

Tableau 4.3
Le secteur d'enseignement au collégial

Secteur d'enseignement	Nombre
Général	4
Technique	14
Total	18

Dans le tableau 4.4 on remarque que l'engagement de la majorité des gens qui enseignent en tandem se situe entre deux pôles. Un certain nombre ont été engagés dans les débuts de la création des cégeps. Ils ont souvent comme rôle celui de mentor. Une autre partie des répondants provient davantage de la nouvelle génération d'enseignants que l'on peut encore considérer comme la relève dans la profession.

Tableau 4.4
L'année d'engagement dans l'enseignement collégial

Années d'engagement	Nombre
1970 à 1974	3
1975 à 1979	4
1980 à 1984	1
1985 à 1989	1
1990 à 1994	3
1995 à 1999	2
2000 à 2005	4
Total	18

La littérature fait mention que l'enseignement au collégial est habituellement une deuxième carrière chez la plupart de ceux qui y font leur entrée. On explique même que les personnes ont, en général, dans la trentaine à leurs débuts. En accord avec cette affirmation, le tableau 4.5 démontre que la moitié des répondants ont été embauchés avant 30 ans et l'autre moitié, après cet âge. La tranche d'âge médiane dans cette étude se situe entre 30 et 34 ans.

Tableau 4.5
L'âge de l'entrée dans la profession

Âge d'entrée	Nombre
20 à 24 ans	5
25 à 29 ans	4
30 à 34 ans	6
35 à 39 ans	1
40 à 44 ans	1
45 à 49 ans	1
Total	18

Finalement, le tableau 4.6 met en évidence une distribution assez uniforme de l'expérience en enseignement collégial. L'ancienneté varie de 1 an à plus de 30 ans. On peut donc supposer que, parmi les participants, il y a un partage d'enseignants de la relève et d'enseignants expérimentés.

Tableau 4.6
Le nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial

Expérience	Nombre
1 à 5 ans	5
6 à 10 ans	1
11 à 15 ans	5
16 à 20 ans	2
21 à 25 ans	1
26 à 30 ans	2
30 ans et plus	3
Total	18

Un élément n'a cependant pas été vérifié dans le questionnaire socio-démographique. Il s'agit du fait des années d'expérimentation en tandem. Par contre, à la suite des entrevues effectuées, il semble que la plupart des expériences soient assez récentes (dans les deux dernières années).

Voici maintenant une analyse détaillée des données qualitatives recueillies dans le cadre de cette recherche.

4.2 L'insertion professionnelle

Lors des entrevues, des aspects relatifs à l'insertion professionnelle ont été explorés. Les questions sur le sujet sont relatives aux circonstances qui ont amené les gens à venir dans l'enseignement, à leur cheminement de carrière, à leur insertion professionnelle au début, à l'insertion professionnelle vécue aujourd'hui, aux éléments qui favorisent une bonne insertion et à leurs premières expériences dans l'enseignement au collégial. Voyons ce qui se dégage de ces échanges.

4.2.1 Les circonstances du choix de carrière

Cette question ramène à l'origine du métier d'enseignant au collégial. Il a déjà été mentionné qu'il existe peu de formation spécifique pour accéder à cet emploi et qu'il s'agit dans certains cas d'une seconde carrière. Effectivement, on constate que plusieurs personnes se retrouvent à enseigner dans leur champ de pratique après avoir acquis de l'expérience sur le marché du travail.

Quelques répondants ont décidé de tenter leur chance vers l'enseignement au collégial après s'être découvert des qualités de formateur dans le cadre de leurs fonctions professionnelles. D'autres y ont été incités par des collègues qui voyaient en eux un potentiel

à ce niveau. Des personnes ont œuvré dans l'enseignement au secondaire et n'ont pas eu envie d'y poursuivre leur carrière en raison de la clientèle qu'ils jugeaient plutôt difficile et de la gestion constante de la discipline.

Un fait assez étonnant est que, dans beaucoup de cas, les répondants ont été informés qu'il y avait des possibilités d'embauche dans leur domaine et ont été invités à envoyer leur curriculum vitae. Plus précisément, ce sont 12 répondants sur 18 qui ont été approchés par des connaissances et des collaborateurs oeuvrant au cégep ou par des anciens enseignants qu'ils avaient eus au cours de leur formation. Souvent donc, les gens ont postulé au collégial parce qu'une personne déjà dans l'établissement leur a suggéré de le faire, ayant observé des qualités disciplinaires dans un champ donné mais également des habiletés pédagogiques et relationnelles chez ces personnes.

Certains individus ont révélé que les circonstances qui les ont amenés au collégial comme enseignant relèvent du hasard, qu'ils ne se destinaient pas à une carrière dans l'enseignement au départ. Parmi les gens qui n'avaient pas envisagé ce cheminement, tous y sont depuis un certain nombre d'années et sont satisfaits de leur choix. À l'inverse, certaines personnes avaient vraiment un intérêt pour l'enseignement. L'expérience de travail et les formations connexes dans leur domaine ont servi de préparation à l'exercice éventuel de cette profession. D'autres raisons, qui ont conduit les individus vers le Cégep de Rimouski, sont une pénurie de travail dans leur domaine, un déménagement, une insatisfaction marquée dans leur milieu de travail ou une recherche d'amélioration des conditions de travail. Finalement, des personnes ont été engagées au collège dans le cadre d'un emploi autre que celui d'enseignant. Leurs différentes fonctions les ont placées en contact avec la pédagogie, en plus de les faire connaître dans l'établissement.

En résumé, sur les circonstances du choix de carrière :

Il s'avère que, dans la plupart des cas, ce soit l'enseignement qui choisisse les candidats, surtout au niveau technique, et non le candidat qui choisisse l'enseignement. Quelques éléments confirment cette conclusion, entre autres, l'âge de plusieurs candidats, à leurs débuts dans l'enseignement, se situe autour de la trentaine et il s'agit pour eux d'une seconde carrière ou d'une réorientation de carrière (du secondaire au collégial, pénurie de travail, autres fonctions, hasard). Un autre élément confirme la conclusion énoncée précédemment, c'est que le processus d'embauche vient souvent de l'institution et non à la suite d'une recherche active de la part du candidat. Dans la plupart des cas, la personne est déjà connue de l'institution.

4.2.2 Le cheminement de carrière

Le vécu personnel et professionnel de chacun des répondants varie beaucoup au niveau du cheminement de carrière. Pour la plupart, des étapes plus significatives ou des remises en question ont été observées depuis leurs débuts dans la profession. Une personne constate avoir pris beaucoup d'assurance au fil des ans, parce qu'en plus de travailler, elle profitait de toutes les occasions pour se former davantage (journées pédagogiques, formations, congrès, etc.). Pour d'autres, il y a eu des hauts et des bas. Plusieurs participants parlent de leurs débuts dans l'enseignement comme d'une période difficile, stressante et très chargée sur le plan du travail. Il semble qu'il y ait une faible priorité quant à la sélection des cours à dispenser. Les enseignants débutants se voient confier les cours que les autres ne veulent pas. Quelques-uns ont eu l'impression d'être parachutés dans un monde inconnu où il faut faire preuve de débrouillardise et de responsabilité.

L'apprentissage « sur le tas » crée chez la relève enseignante une insécurité qui se fait sentir dans les premières années d'emploi. Une répondante évoque également la question de la précarité d'emploi pour les nouveaux. L'inquiétude de savoir s'il y aura assez de tâche

pour travailler à temps plein et le fait d'avoir constamment le pied entre la porte et le collègue constituent un irritant important dans toute la progression du nouvel enseignant.

Pour bien comprendre la réalité vécue par les enseignants, voyons en quel propos une répondante résume son propre cheminement de carrière :

C'est sûr que, moi, j'ai l'impression que ma période d'intégration a duré presque deux ans. Parce que là, évidemment, tu donnes des cours la première session; tu changes la session suivante. Après ça, des fois tu reviens avec tes mêmes cours, mais c'est pas garanti. Et au travers de ça, il y a la fluctuation de la tâche. Ça fait que, des fois j'étais à 100%, des fois à 75 %; alors les deux premières années, j'ai été comme en intégration. Après ça, les années 3-4-5, j'ai été un peu comme peut-être à consolider des choses. Puis là encore, je changeais de cours. Ça fait que ça été quand même assez long avant que je me sente en pleine possession de mes moyens. Je dirais qu'après 5-6 ans d'enseignement, j'ai commencé à être vraiment à l'aise, même si j'aimais vraiment ça. Après 10 ans, bien c'était le top; j'étais vraiment en possession de mes moyens. Je possédais mes contenus de cours et j'étais plus sûre de moi comme enseignante aussi. Ça fait qu'après une dizaine d'années, mettons 8-10 ans d'enseignement, je me suis sentie pas mal dans mon meilleur, si tu veux. (citation E-105)

En cours de carrière, des personnes ont quitté l'enseignement momentanément soit par besoin de changer, soit par envie de retourner se chercher une expérience de travail, soit pour suivre un stage de perfectionnement ou par manque de tâches pour eux au collège. Une personne a pris volontairement un congé à traitement différé pour aller se ressourcer au niveau professionnel. Il semble que ce contexte puisse favoriser l'acquisition d'expériences de travail nouvelles venant alimenter et enrichir l'enseignement par la suite.

Beaucoup d'enseignants arrivent au collégial avec leur identité professionnelle (ex : infirmière, ingénieur, etc.). Avec l'enseignement, se développe une autre identité qui les confronte. Une participante expose ses réflexions sur son identité d'enseignante :

J'ai eu un requestionnement, à savoir, est-ce que je vais continuer là-dedans? Parce que j'avais peur aussi de perdre ma pratique. Confrontée entre deux identités [...], un moment donné, j'ai fait mon choix et c'était enseignante que j'étais devenue. Après ça je ne me suis jamais reposé la question. Parce qu'à travers mon enseignement, j'accomplis ce que je suis comme ancienne professionnelle, dans mon domaine, et aussi derrière ça j'enseigne. Y a-t-il quelque chose de plus beau que d'enseigner ce qu'on fait? (citation E-103)

À cet effet, une répondante dit avoir eu à faire un choix définitif entre la carrière d'enseignante et le retour dans le domaine professionnel dans lequel elle était formée au départ. L'arrivée d'une relève au collégial est également marquée par le fait de s'insérer dans une organisation complexe. Pour plusieurs enseignants, comprendre le fonctionnement du département, des programmes, du syndicat, du collège et se conformer aux règles administratives s'est avéré un processus assez long dans leur cheminement.

Certains enseignants ont eu des questionnements face aux étudiants, ce qui a remis en question leur pédagogie et même leur rôle de pédagogues. Le fait de ne pas toujours réussir à motiver les étudiants dans leurs travaux ou leurs projets est parfois vécu comme une déception ou un échec. Bien des changements sont survenus dans les dernières années en raison de la réforme des nouveaux programmes et de l'approche par compétences. Bon nombre d'enseignants sont passés de programmes formulés par objectifs à ceux formulés par compétences. Les enseignants apprennent leur métier à travers cette analyse réflexive. Une personne raconte que l'arrivée du courant humaniste dans l'enseignement a changé sa façon de faire et sa relation avec les étudiants, la rendant plus chaleureuse et davantage centrée sur l'étudiant plutôt que sur la technique et le rendement. L'extrait qui suit illustre bien ce cheminement :

J'en suis venue à travailler, à travers mon enseignement, à être plus en équipe, à être plus ouverte aux autres, aux différences. À accepter les différences des autres. J'ai évolué personnellement et mon enseignement a évolué avec moi. Et je n'enseigne plus ce que j'enseignais et je me suis toujours donné des défis. (citation E-115)

La dernière étape normale du cheminement de carrière est la retraite. Quelques répondants prennent leur retraite, à la fin de cette année d'expérimentation, et d'autres mijotent l'idée pour très bientôt. Aucune de ces personnes ne semblait vivre de l'amertume; toutes sont satisfaites de leur carrière et aiment exercer ce métier peu importe leur nombre d'années d'expérience.

En résumé, sur le cheminement de carrière :

Il semble, qu'au niveau du cheminement de carrière, les débuts aient été marqués par le manque de préparation et de connaissances ainsi que par le manque de compétences pédagogiques, les contraintes reliées à la tâche d'enseignement et la compréhension du fonctionnement d'une institution d'enseignement. Ces éléments ont entraîné un questionnement et un choc identitaire chez les personnes en début de carrière. Toutes ces étapes amènent cependant l'enseignant vers une évolution personnelle et professionnelle.

4.2.3 L'insertion professionnelle au début

Pour ce point portant sur l'insertion professionnelle en début de carrière, les réponses sont très diversifiées puisque des participants ont fait leur entrée il y a 30 ans. Les souvenirs évoqués relatent le fait que certains enseignants n'avaient pas de bureau et travaillaient dans la grande salle de la bibliothèque, ce qui ne favorisait pas vraiment l'intégration à une équipe.

L'accueil comme tel semble toujours avoir été bon, en général, pour chacun des répondants. Il semble que les enseignants déjà en place soient heureux de recevoir de nouveaux membres au sein de leur département. Ils sont collaborateurs et disposés à prêter leur matériel, à aider et à répondre aux questions. Toutefois, ces enseignants ont leurs tâches et leurs préoccupations. Les nouveaux venus ont souvent peur de décevoir et de déranger. Ils n'osent pas toujours demander de l'information. Même si les gens du département offrent un support aux débutants, cet appui ne comble pas nécessairement toute l'aide dont ils auraient besoin. Certains mentionnent qu'ils n'ont pas bénéficié d'accompagnement à leur arrivée.

Une personne raconte qu'elle n'a pas le souvenir d'avoir été épaulée dans ses débuts. Il n'y avait personne pour lui présenter le plan de cours, le contenu du cours qu'elle donnerait, pas plus que d'autres informations sur les modalités pédagogiques du cours. Ce phénomène semble avoir été présent plus particulièrement dans les débuts des enseignants expérimentés; comme quoi l'insertion professionnelle est actuellement davantage prise au sérieux et tend à s'améliorer. À ce propos, l'entraide au niveau pédagogique a été soulevée comme étant un point important à considérer dans l'accueil des recrues. D'ailleurs, de nouvelles façons de faire ont été mises en place pour favoriser l'entrée dans la profession. Une personne souligne avoir déjà eu un parrain pour l'accompagner dans son insertion et avoir reçu également le support de d'autres collègues, contents de voir arriver un nouveau visage dans l'entourage. Par rapport au soutien, une répondante recommande qu'une personne du département soit dérogée pour accompagner le nouvel enseignant à ses débuts.

La contrainte du double emploi est à nouveau mentionnée par quelques personnes. Au début, n'ayant pas de temps complet ou de permanence, les gens se voient dans l'obligation de conserver un deuxième emploi en même temps que celui d'enseignant, qui s'avère déjà une tâche assez exigeante et stressante au commencement. Le fait d'arriver comme employé dans un établissement, au sein d'une organisation complexe, a été une contrainte majeure pour deux participants qui n'ont pas fait leur formation professionnelle dans un cégep. Pour eux, le cégep était donc une institution à découvrir totalement. L'apprentissage du fonctionnement de tout le système collégial devrait se faire en parallèle avec l'apprentissage du métier d'enseignant. Quelques-uns rapportent qu'ils ont tenté de développer leurs compétences par instinct puisqu'ils n'avaient aucune pédagogie au départ. D'autres trouvent qu'ils ont été parachutés dans l'action en étant engagés à quelques jours d'avis. Les gens mentionnent qu'il y a énormément de choses à enregistrer dans une courte période. Pour cette raison, plusieurs constatent qu'ils ont mis bien du temps à connaître tous les services du collège et les rôles de chacun. Parfois, ils auraient même pu utiliser une ressource qui les aurait grandement aidés, mais ils n'en connaissaient pas l'existence et ils étaient trop préoccupés par la gestion des cours à donner à chaque semaine.

Certains ont débuté dans l'enseignement par une expérience de tandem ou dans le cadre d'un travail d'équipe assez structuré. Ces personnes croient que leur insertion a été facilitée par le contact avec des collègues plus expérimentés qui participaient à l'élaboration et au pilotage d'un même cours. Un enseignant se souvient de l'aide que cette pratique a représentée pour lui. L'extrait qui suit démontre bien que l'enseignement en tandem, l'insertion professionnelle et le mentorat peuvent aller de pair.

C'était particulier, ça m'a impressionné. En arrivant moi dans ma classe, j'avais des cours jumelés; c'était une pratique départementale. Eux autres, pour le plaisir et pour rendre ça encore plus efficace, ils décidaient dans la tâche que les profs étaient toujours là ensemble. Ça fait que le premier cours que j'ai donné, je m'en rappelle bien, j'avais la moitié du cours à donner avec l'autre prof avec moi dans la classe et vice et versa. Ça fait que ça été un plongeon. C'est impressionnant pour quelqu'un qui n'a pas trop enseigné de tomber avec quelqu'un que ça fait 15-20 ans qu'il fait ça. C'était quelque chose, sauf que je me suis aperçu après, que j'ai profité beaucoup de ce modèle-là. Ça fait que moi, dans la tradition départementale, j'ai profité de ces orientations-là qui étaient déjà bien assises, qui ne sont pas toujours faciles. Parce que, après, j'ai compris que ça avait déjà occasionné des problèmes; que les gens faisaient ça d'abord pour la qualité de l'enseignement, d'abord pour les élèves et que ça pouvait servir à des jeunes profs qui arrivaient dans le décor. Mais qu'avant moi, il y avait eu d'autres profs, où c'étaient tous des profs d'expérience, mais cette façon de travailler si proche avait pas été nécessairement facile. Il faut que tu sois transparent, ce n'est pas évident. (citation E-113)

En résumé, sur l'insertion professionnelle au début :

Cette section démontre, qu'au sujet de l'insertion professionnelle d'autrefois, les plus anciens ont fait référence à l'absence d'accompagnement, à l'absence de travail en équipe et même parfois à l'absence de lieux de travail. Par contre, pour la plupart des enseignants, l'insertion professionnelle en début de carrière s'est faite grâce au parrainage, à l'entraide collégiale, et même à une pratique d'enseignement en tandem.

4.2.4 L'insertion professionnelle aujourd'hui

Les répondants ont été questionnés sur la manière dont se faisait l'insertion professionnelle aujourd'hui, comparativement à l'époque où ils ont fait leur entrée au collège. Bien sûr, pour certains, cette époque est assez récente alors que pour d'autres elle est plus lointaine. Dans l'ensemble, les personnes ont répondu que maintenant l'insertion semble plus structurée, plus organisée, plus réfléchie puisque la profession est mieux identifiée; ce qui fait qu'on en connaît davantage les exigences. On observe qu'il y a maintenant un souci de faciliter l'intégration des enseignants qui arrivent et de les aider à se préparer. Il y a des échanges fréquents qui se font dans les départements. Les enseignants nouveaux ont la possibilité de parler de ce qu'ils vivent en classe et du feed-back peut se faire auprès d'eux. Une participante expose sa vision du rôle que chacun doit actuellement remplir dans l'insertion professionnelle de la relève.

Ça s'est beaucoup amélioré. Aujourd'hui on se voit plus un rôle; on est plus conscient du rôle qu'on a à jouer par rapport aux nouveaux enseignants. Ça fait partie de notre travail, je pense, que d'expliquer aux nouveaux comment ça fonctionne, les différents services qui peuvent l'appuyer dans le cégep; comment préparer les cours parce qu'en général, quand tu arrives de l'extérieur, tu es loin de vraiment bien comprendre ce que c'est enseigner. (citation E-104)

Les participants ont exposé leurs points de vue sur les changements dans l'insertion. Ils ont fait état de moyens concrets qui ont été mis en place, ou qui sont en projet, pour aider la relève à faire son intégration de façon positive. Par exemple, un cartable d'informations pour les nouveaux a été élaboré par le Service des ressources humaines. De plus, la formation créditée MIPEC de PERFORMA et des rencontres sociales pour les enseignants à statut précaire sont organisées. Cependant, les entrevues démontrent que c'est le département qui constitue le principal lieu d'accueil et d'intégration. Et c'est à ce niveau qu'il faut mettre l'accent. Finalement, malgré bien des efforts pour favoriser une insertion professionnelle adéquate, une personne souligne encore certains manques. Entre autres, la question de l'absence de formation initiale est soulevée puisqu'elle amène les nouveaux enseignants à devoir tout assimiler dans un court délai.

Tu as un téléphone, tu as un bureau, tu as quelqu'un qui va te répondre, quelqu'un qui est ouvert à te répondre, c'est correct. Mais dans le quotidien, comment je monte ça, moi, des notes de cours pour que ce soit efficace. C'est sûr que ça te prend presque une formation. Comment je gère tout ça, comment je me prépare à des questions d'examen; c'est important de savoir formuler une question d'examen. Je pense qu'il y a un manque là-dedans. Les services, ne seraient-ce que les services à l'étudiant, les services à nous autres comme enseignants, je n'en connais pas encore le tiers. À qui je m'adresse? Je suis encore en train de tirer sur une manche à l'occasion : « C'est qui qui s'occupe de ça ». Ce qui a été très aidant, c'est que je pense que tout le personnel du cégep, je parle pas juste des enseignants, pas juste la direction, mais aussi les gens des services, sont très ouverts et sont très gentils. Et je trouvais ça le fun parce qu'ils me reconnaissaient avant que moi, je les reconnaisse. (citation E-111)

En résumé, sur l'insertion professionnelle aujourd'hui :

Il semble y avoir une plus grande préoccupation et une plus grande structuration pour l'intégration des nouveaux. On fait référence à une meilleure collégialité et au rôle intégrateur des départements, à l'amélioration des conditions physiques, à des formations, à des journées pédagogiques, à des dîners rencontres, à de l'échange de plans de cours et de notes. Il est important de mentionner que ces améliorations, rapportées au niveau de l'insertion professionnelle, sont davantage remarquées par les enseignants plus expérimentés que par les nouveaux. Ces derniers n'ont pas de points de repère pour comparer l'insertion professionnelle d'aujourd'hui à celle d'hier. Aucun des enseignants n'a semblé « nostalgique » par rapport aux conditions d'insertion professionnelle de son époque.

4.2.5 Les aspects favorisant l'insertion professionnelle

Ce qui est important pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants est une équipe départementale forte, solidaire, accueillante, aidante et supportante. Quand le novice fait son entrée dans une équipe qui a du plaisir à travailler ensemble, il s'agit d'un facteur majeur d'intégration. Comme autre facteur, on cite le fait d'enseigner en duo pour le partage avec l'autre sur tous les sujets. Le mentorat vécu dans le tandem ou le tutorat offert aux gens inscrits à la formation MIPEC sont également des éléments qui favorisent

l'insertion. Une personne explique l'importance de l'aide que le mentor ou le tuteur peut fournir dans le cadre d'un accompagnement.

Moi, j'ai toujours pensé que la meilleure façon d'intégrer quelqu'un dans un milieu professionnel, c'était de l'accompagner. Avoir quelqu'un de significatif qui aide à comprendre le milieu, comment il fonctionne. Moi, je fais un accompagnement de mentor ou de tuteur et je pense que c'est indispensable. On ne peut pas dire à quelqu'un : « Tu rentres dans un milieu et débrouille-toi pour intégrer le milieu ». Les gens qui sont dans le milieu vivent par routine et pensent que tout le monde qui va arriver va comprendre exactement ce qui se passe. C'est pas évident. Un moment donné, il y a des non-dits, il y a des habitudes; il y a des faits vécus que la nouvelle personne ne comprendra pas. Il faut que quelqu'un l'aide. (citation E-118)

Une répondante croit que c'est sa participation au MIPEC qui a favorisé son insertion professionnelle. L'idée d'avoir une personne mandatée pour supporter un enseignant débutant, dans son entrée en poste, refait surface. Il est suggéré qu'une libération de tâche pour les accompagnateurs fasse partie des moyens d'insertion professionnelle envisagés. On suggère même qu'un enseignant expérimenté puisse observer le novice en classe afin de lui donner de la rétroaction sur sa pratique. Aussi, une participante ajoute, qu'au-delà de l'accueil, il faut que le débutant ait des habiletés pour s'intégrer dans l'équipe et qu'il mette ces habiletés de l'avant.

Un autre outil bien concret est suggéré pour améliorer l'insertion professionnelle. Il s'agit de la possibilité de créer un manuel pour la personne débutante avec des réponses aux questions de base. Ce serait une sorte de petit guide de survie de l'enseignant au collégial.

En résumé, sur les aspects favorisant l'insertion professionnelle :

Il apparaît que les facteurs favorisant une bonne insertion professionnelle s'avèrent être la qualité du support et de l'accompagnement du débutant ainsi que la disponibilité, l'accueil et l'ouverture de l'équipe départementale lors de l'entrée en fonction d'une nouvelle personne. Les efforts du débutant lui-même sont également importants pour faciliter cette intégration. L'enseignement en tandem, le mentorat et le MIPEC semblent pertinents. Quant à la création d'un « petit guide pour débutant », il s'agit d'une suggestion intéressante qui pourrait être réalisée dans le futur.

4.2.6 La formation continue

Quelques-uns des répondants ont fait ou font partie présentement de la formation MIPEC. Ces enseignants racontent que leur engagement dans ce processus de formation a été aidant pour mieux camper leur métier d'enseignant au collégial. Les cours offerts dans le MIPEC ont, entre autres, permis aux participants de mieux comprendre le nouveau paradigme d'apprentissage. Une personne précise avoir intégré le fait qu'elle a davantage un rôle d'animation en classe et qu'une grande partie de son travail s'effectue avant le cours. Pendant les cours, ce sont les étudiants qui doivent être mis en action par le biais d'activités leur permettant d'atteindre les compétences recherchées.

Cependant, les individus questionnent la formation MIPEC au niveau de la surcharge de travail pour un débutant et au niveau de l'horaire des cours, qui n'est pas toujours facile à adapter à leurs disponibilités. Malgré tout, la plupart des gens qui ont participé au MIPEC en vantent les mérites, surtout par rapport au lien direct entre les travaux demandés et l'application concrète dans le milieu. Il est conseillé, qu'éventuellement, les premiers cours dispensés par le MIPEC soient inclus dans la tâche du débutant. Autrement, il s'avère difficile de concilier les débuts, l'apprentissage du métier, le perfectionnement et parfois un deuxième emploi permettant de garantir une certaine sécurité avant l'obtention d'une

permanence. Finalement, une personne s'est engagée dans le MIPEC comme tuteur et s'est dite heureuse d'en savoir plus sur le rôle important qu'elle doit jouer.

En résumé, sur la formation continue :

On peut constater que la formation est très présente en cours de carrière. Que ce soit avec PERFORMA ou dans le cadre de formations spécifiques dans leur domaine ou lors de participations à des colloques, pour du perfectionnement en informatique ou au sujet des nouveaux programmes, de la réforme et de l'approche par compétences, les enseignants semblent y trouver leur compte. Certaines personnes ont choisi de poursuivre leur formation à la maîtrise. Les gens évoquent régulièrement le MIPEC comme formation continue puisque c'est la plus récente offerte au collège. Elle est structurée et répond aux besoins de formation des débutants et de leur tuteur. Les formations avec PERFORMA ont été très populaires, il y a quelques années, mais il y a maintenant très peu d'offres en ce sens.

4.2.7 Les premières expériences d'enseignement

Les participants ont discuté de leurs premières expériences en classe comme d'un moment de grande nervosité, de stress, qui demandait beaucoup de courage et d'énergie. Il y a donc une charge affective importante impliquée lors des premières expériences d'enseignement.

Certaines personnes ont parlé du fait qu'elles avaient manqué de matériel pour combler le temps requis; alors que d'autres se souviennent d'en avoir eu trop. Une chose est sûre, dans les débuts, les enseignants éprouvent de la difficulté à évaluer la quantité de matériel nécessaire pour un cours de deux heures ou de trois heures. Il s'agit d'un problème de planification didactique auquel ils réagissent avec un malaise avoué. Cette difficulté au niveau de la planification semble cependant disparaître avec la pratique. Les enseignants développent des stratégies qui permettent d'ajuster le contenu en fonction des cours et ils prévoient même répondre à certaines questions. Les premières présences en classe demandent

aux débutants de trouver un équilibre afin d'éviter d'offrir uniquement une prestation magistrale. Il faut apprendre à développer sa créativité. Il faut savoir exploiter le bon filon, l'idée géniale qui va permettre de préparer un cours intéressant.

Dans certaines situations, les premières expériences d'enseignement se sont effectuées à pied levé dans le cadre d'un remplacement de congé. Le fait de chausser les souliers d'un autre enseignant, en plein milieu d'une session, s'avère difficile pour un débutant. Il y trouve peu de place pour mettre sa couleur personnelle et innover.

La plupart des gens se plaignent d'avoir expérimenté l'enseignement sans posséder vraiment de connaissances en pédagogie. Ils qualifient leurs premières actions en classe comme étant très expérimentales. Le concept d'apprentissage « sur le tas » est à nouveau énoncé par les répondants et montre comment se déroulent habituellement les prestations des enseignants devant un groupe lors des débuts.

Au départ, les enseignants craignent les questions pièges que les étudiants pourraient leur poser. C'est avec le temps qu'il devient plus simple d'admettre qu'on ne sait pas tout. Une personne raconte qu'un facteur qui avait aidé son intégration en classe dans ses premiers cours, était de recourir à des faits vécus tirés de son expérience professionnelle pour expliquer aux étudiants le contenu à transmettre. L'intérêt des étudiants se voit alors augmenté.

Certains individus expliquent qu'ils étaient relativement jeunes à leur arrivée au collège; ce qui fait qu'ils se retrouvaient parfois dans des classes où les étudiants étaient plus âgés qu'eux. Cependant, leur expertise ne semble jamais avoir été remise en question. Le malaise était vraiment vécu par les personnes elles-mêmes, en particulier lorsqu'elles se voyaient attribuer un cours pour lequel elles avaient moins de bagage professionnel. Ainsi, une partie de la nervosité provient alors d'une anticipation : celle de ne pas être compétent, de ne pas être suffisamment expert. Il semble qu'une formation en pédagogie permette de faire disparaître cette crainte.

L'effet de l'inexpérience se traduit également par un surinvestissement d'effort. Ainsi, une enseignante raconte qu'elle dépensait beaucoup d'énergie dans les débuts. Elle voulait être créative et se lançait dans des choses qui lui ont demandé énormément de travail. Elle se disait inexpérimentée et idéaliste, ce qui fait qu'elle s'est rendu compte, à un certain moment, qu'elle travaillait plus que les étudiants.

Plusieurs se rappellent très précisément leurs premiers cours. Ils se souviennent de l'atmosphère qui régnait en classe. Et le fait de communiquer aux étudiants le stress associé à la première expérience semble avoir été une manière efficace de le gérer. On constate que le stress peut également être augmenté par l'anticipation d'un groupe difficile. L'établissement de consignes explicites et claires s'est cependant avéré un facteur positif pour un enseignant. Ce dernier raconte ce qu'il a vécu, dans les débuts, au niveau de la discipline en classe :

Les autres profs qui travaillaient avec moi m'ont dit, avant d'entrer dans la classe, qu'ils n'avaient jamais eu un groupe aussi difficile depuis qu'ils sont ici. J'ai dit : « C'est bon à savoir ». Ça fait que ça m'a un petit peu stressé, mais il faut dire que le cours que je donnais, j'avais beaucoup d'expérience là-dedans. Ça fait que je pense que ça m'a permis de montrer un peu mon savoir, mon savoir-faire. Et je pense que ça a comme développé, dans la classe, de l'intérêt; ça a motivé les étudiants. Je te dirais que ce qui m'a le plus surpris, c'était comment j'avais de la discipline à faire. Je ne m'attendais pas, avec des élèves de 3^e année, à recadrer sur les retards, la ponctualité, le placotage. Ça m'a beaucoup surpris, mais je te dirais que rapidement, dans la classe, j'ai vu qu'en établissant mes consignes, à quoi je m'attendais d'eux autres, en étant le plus clair possible dans les règles, il y a des choses qui se sont tassées.
(citation E-106)

Même si les premières expériences en classe ont été positives pour la plupart des gens, on constate que les débuts ont toujours été et sont encore difficiles et remplis d'inconnu pour les nouveaux enseignants. Il est intéressant de mentionner que les enseignants disent éprouver du stress même après plusieurs années dans l'enseignement. Il semble que la présence en classe et la prestation à donner soient longtemps vécues comme un trac avant le cours et au début du cours.

En résumé, sur les premières expériences d'enseignement :

À la lumière des premiers cours qui nous ont été racontés par les répondants, il semble que les premières présences en classe soient des expériences positives, mais remplies de stress et de nervosité. Les facteurs qui sont associés à cette nervosité chez le débutant sont le manque de connaissances pédagogiques et parfois disciplinaires, les difficultés de planification, le manque d'expertise, l'anticipation d'un groupe difficile ou avancé, le surinvestissement d'effort, etc. Quant aux stratégies utilisées pour faire disparaître les tensions, il s'agit de la formation, de l'anticipation des questions et de la connaissance des différentes formes de communication avec les étudiants.

4.3 L'enseignement en tandem

L'enseignement en tandem est un concept que cette recherche tente de mieux faire connaître par le biais des gens qui l'expérimentent dans leur pratique. Les participants aux entrevues ont été questionnés sur les circonstances qui les ont amenés à faire de l'enseignement en tandem, sur le choix de leur jumelage ou de leur partenaire de travail, sur la façon dont ils ont choisi d'effectuer l'enseignement en tandem et sur les différences entre les sexes dans la constitution du tandem.

4.3.1 Les circonstances du choix d'enseigner en tandem

Les raisons pour lesquelles les gens en sont venus à faire de l'enseignement en tandem sont très diversifiées. Pour certains, c'est une raison administrative; le cours se donne sous cette forme et/ou ils sont les derniers arrivés dans l'équipe. Pour d'autres, il s'agit d'une pratique départementale à laquelle les gens ont adhéré lors des travaux d'élaboration de programmes par compétences. Finalement, il y a les enseignants pour qui c'est une question de choix. Pour ces derniers, l'enseignement en tandem sert à favoriser la préparation de nouveaux cours et à contrer la lourdeur et les exigences des programmes et de l'approche par compétences. En effet, l'approche par compétences implique beaucoup de mises en situation

ou de travaux pratiques dans le but d'évaluer les compétences. Le fait d'être deux facilite grandement le travail de l'enseignant dans l'évaluation des étudiants. Des enseignants ont mentionné que l'enseignement en tandem rejoignait leurs valeurs et leur pédagogie. À partir du moment où ils ont trouvé le bon partenaire et le bon cours pour l'effectuer, ils se sont lancés dans l'aventure.

Un enseignant expérimenté parle de ce qui l'a amené à faire une expérience d'enseignement en tandem. Il mentionne aussi ce que cette forme d'enseignement lui apporte en fin de carrière.

Je trouve que c'est le couronnement de mon travail d'enseignant. Moi j'aime ça passionnément enseigner; j'aime ça être avec les jeunes adultes du collégial. Je trouve que c'est quelque chose qui est valorisant, qui est vraiment dynamique. J'essayais de trouver des méthodes. Alors je me disais qu'enseigner en tandem, il me semble que j'aimerais ça. Parce que j'ai tellement aimé le métier d'enseignant que j'aimerais ça faire profiter à quelqu'un de ce que j'ai aimé faire avec passion et lui transmettre de façon objective. J'ai appris le métier; je veux donner l'expérience que j'ai, les trucs, la façon de fonctionner avec un groupe, la façon de transmettre une matière. Alors de façon très objective, je voulais le faire en tandem de façon à ce que la personne se l'approprie, le transforme et non qu'elle imite ce que tu fais nécessairement. C'était mon rêve. C'est ma façon de voir mon approche en enseignement par tandem et puis c'est vraiment plaisant parce que je trouve que c'est un cadeau de plus que l'enseignement que je fais ordinairement. Je suis également tuteur de quelqu'un qui veut enseigner. Ça me donne vraiment une valorisation personnelle et une valorisation aussi professionnelle. Je trouve que c'est plaisant; ça te permet de consolider tes acquis, de les transmettre avec conviction à un autre. Et de voir l'autre qui va faire ça de cette façon-là et qui se fie à toi, c'est bien intéressant.
(citation E-118)

En résumé, sur les circonstances du choix d'enseigner en tandem :

On peut conclure que les raisons sont nombreuses pour amener des enseignants à se réunir dans le but de donner des cours en tandem. On constate que, peu importe qu'ils fassent de l'enseignement en tandem par choix ou parce que le cours est bâti de cette façon, les gens semblent s'être tous prêtés à l'expérience avec plaisir.

4.3.2 Le choix du jumelage (formel ou informel)

Trois personnes, parmi les 18 répondants, ont fait de l'enseignement en tandem à la suite d'un jumelage formel. Le cours qu'elles avaient à leur horaire se donnait sous cette forme et elles n'avaient pas le choix du partenaire. Ces personnes se souviennent, par contre, d'avoir trouvé l'idée très intéressante. Les répondants ont également mentionné que, même s'ils n'avaient pas choisi leur équipier, leur expérimentation avait été enrichissante.

Dans tous les autres cas, il y avait eu discussion entre les parties. C'est sous la base de leur complicité et de leurs affinités, que ces gens ont choisi d'expérimenter la formule. Les personnes interrogées étaient assez unanimes pour dire qu'elles privilégieraient davantage le jumelage informel. À ce propos, une seule participante a relaté un mauvais jumelage vécu dans un autre collège lors de ses débuts. Ce jumelage s'était effectué dans un cadre formel et semble avoir été difficile pour le tandem qui n'avait pas la même conception de l'enseignement et très peu de points en commun au départ. Cette expérience s'est soldée par une dissolution de l'équipe et le retour à des cours donnés de manière traditionnelle.

Dans un autre ordre d'idées, une répondante rappelle les peurs éprouvées par certains enseignants à mettre en place une méthode d'enseignement en tandem. Les exigences du travail en équipe, la disponibilité et la charge de travail inquiètent les candidats potentiels. Une personne met en lumière qu'il faut vraiment vivre l'expérience pour en comprendre les avantages.

En résumé, sur le choix du jumelage :

Le jumelage informel semble le plus utilisé pour former des tandems en enseignement. Les gens éprouvent le besoin de travailler avec des personnes qu'ils ont désignées en raison de leur complicité ou d'affinités. Il est impossible de prétendre qu'un jumelage informel n'apporte pas autant de satisfaction uniquement parce que les équipiers ne se sont pas choisis au départ.

4.3.3 Le type d'enseignement en tandem

On constate que plusieurs formules intéressantes d'enseignement en tandem sont exploitées par les enseignants. Pour contrer le fait que ce type d'enseignement ne soit pas reconnu à sa juste valeur dans la tâche, les enseignants ont trouvé des façons de le faire pour que ce soit moins lourd. La formule est très souple et chaque enseignant y va de la meilleure planification pour lui et pour les besoins du cours, du tandem, des étudiants et du programme. Peu importe la formule choisie, la plupart mentionnent qu'il est important de se garder du temps, au moins une fois par semaine, pour travailler, planifier, organiser et discuter au sujet du cours ou de la pédagogie en général.

Les participants ont expliqué leur façon d'utiliser leur tandem au niveau du partage des contenus de cours et de la présence en classe. Si la préparation du contenu est faite ensemble, la présence en classe des deux enseignants peut être simultanée ou alternée. Certaines équipes dispensent tous les cours à deux. Pour d'autres, la préparation se fait ensemble et une répartition des cours et des tâches s'effectue selon les ententes entre les équipiers. Les façons de travailler en tandem sont donc diversifiées. Ce sont les personnes qui décident de la répartition de leur séquence de cours. Ils peuvent y aller selon ce qui convient le mieux à chacun et au contexte du cours. Parmi les participants à l'étude, plusieurs formes d'enseignement en tandem ont été répertoriées. Certains aménagements demandent plus d'investissement alors que d'autres permettent un allègement de la tâche.

Une personne expose les désavantages de présences alternées. Selon elle, cette méthode ne favorise pas les liens entre les contenus, les enseignants et les étudiants. Il faut s'assurer que les enseignants donnent les mêmes consignes, exécutent les mêmes règles afin d'avoir une bonne cohérence dans les cours et auprès des étudiants.

Au niveau de la planification du contenu des tâches à faire, avant et pendant le cours, ainsi que sur le plan de la gestion de classe, les personnes ont développé diverses méthodes de travail. Il y a systématiquement des rencontres qui se font avant les cours pour bien définir

ce que chacun doit faire. Des ententes sont également prises concernant les corrections, les photocopies, la préparation des parties du cours, les démarches à faire lorsque les cours en nécessitent. Les règles de gestion de classe, les questions et les activités d'apprentissage sont également établies entre les partenaires. On mentionne aussi l'importance de se revoir après un cours pour faire une rétroaction sur le contenu et sur le fonctionnement. Voici l'explication d'une répondante.

On est toujours en classe et on se divise la matière. Avant, on se voit; on écrit notre plan de leçon, notre horaire du cours et on se divise ça selon nos forces ou selon notre expérience. On se divise même qui va faire l'accueil, qui dit le premier bienvenu. On décide qui fait des remises au point quand il y en a. Pendant qu'une donne la matière, la théorie ou fait vivre une expérience, l'autre va faire la gestion de la discipline. On fait taire les bavards. Quand une est devant, l'autre se tasse sur le côté et vice versa. (citation E-112)

Finalement, une personne fait ressortir le dilemme entre le besoin de planification et d'organisation et la nécessité de laisser une place à l'informel et à la spontanéité dans l'enseignement en tandem.

En résumé, sur le type d'enseignement en tandem :

Cette section met en lumière le nombre presque infini de façons d'adapter l'enseignement en tandem à un cours. Les gens aménagent leur tandem selon leurs besoins et les besoins du cours. Ce n'est donc pas une formule rigide; elle peut s'utiliser de toutes sortes de manières. Un arrangement moins exigeant, en terme de présence en classe, peut servir pour une personne qui a des craintes ou des peurs face à ce type d'enseignement. Les aménagements servent de plus à pallier à la non reconnaissance du tandem dans la tâche de l'enseignant.

4.3.4 Les différences dans le jumelage selon le sexe

Les gens ont répondu qu'ils ne s'étaient jamais posé la question. Ils ne croyaient pas qu'il y ait vraiment une différence selon que le tandem soit composé d'un homme et d'une femme, ou de deux hommes, ou de deux femmes. Ce serait davantage une question d'affinités, de personnalité et de valeurs. Cependant, pour certains, il y a des différences et une préférence est exprimée pour le travail avec un partenaire masculin ou féminin.

Malgré tout, les répondants s'entendent pour dire que c'est avant tout le choix du bon équipier, et non le sexe, qui s'avère important dans une expérience d'enseignement en tandem.

En résumé, sur les différences dans le jumelage selon le sexe :

Nous pouvons retenir de cette question sur l'enseignement en tandem que l'essentiel, pour une personne qui décide d'expérimenter cette formule pédagogique, c'est de pouvoir choisir le partenaire qui lui convient, sans distinction quant au sexe.

4.4 Le mentorat dans l'enseignement en tandem

Dans cette partie de l'analyse, les répondants ont fait ressortir l'importance du mentorat dans la relation avec l'enseignant débutant pour faciliter l'insertion de la relève ainsi que sa place dans l'enseignement en tandem. Les discussions ont porté sur l'expérience d'enseignement dans l'équipe de tandem, sur le rôle du mentor, sur la gestion de la discipline et de la matière, sur la charge de travail et sur la relation professionnelle.

4.4.1 L'expérience d'enseignement au sein de ce tandem

Beaucoup d'enseignants préfèrent parler d'une relation de collaboration entre pairs ou d'une relation égalitaire que d'une relation mentor/mentoré ou hiérarchique. Les enseignants expérimentés indiquent qu'ils veulent guider, accompagner et non se donner le rôle de la personne qui connaît tout. Ils souhaitent être un élément de référence et de sécurité pour les novices. Le jumelage avec un jeune enseignant apparaît très stimulant selon les répondants. Les enseignants expérimentés expliquent que la relève amène d'autres façons de voir les choses.

Dans le cadre de l'enseignement en tandem, certains considèrent les échanges entre collègues comme une sorte de mentorat. Les enseignants s'entraident, demandent des conseils et se donnent des idées d'activités. La plupart se disent privilégiés de faire équipe avec leur partenaire. Il semble que le fait d'enseigner à deux enlève du stress et contribue à développer l'assurance en classe.

Pour certains, l'inconvénient de ce type de travail en équipe est le sentiment de nervosité et de solitude qui s'installe lors du retour à un enseignement traditionnel. D'autres expriment une insécurité face à l'idée de trouver un nouveau partenaire. En effet, différentes circonstances poussent des tandems à mettre fin à leur association (retraite, congé, etc.). Cette situation amène de l'inquiétude chez les enseignants qui ont atteint une zone de confort avec leur équipier et qui doivent s'associer à un nouveau joueur.

Plusieurs personnes croient, qu'idéalement, le tandem devrait jumeler, un enseignant d'expérience et un enseignant débutant, surtout pour un nouveau cours. Voici, à ce sujet, la réflexion d'une personne interrogée :

C'est essentiel qu'il y ait des personnes plus expérimentées, avec les retraites qui s'en viennent... J'ai une préoccupation des gens qui ont été là avant moi. J'ai une préoccupation aussi des expériences professionnelles qui ont déjà été là avant moi et ces personnes doivent réinvestir ça auprès des jeunes enseignants qui arrivent. Il y a aussi le stress qu'on vit quand on commence à enseigner; il est tellement élevé. (citation E-105)

En résumé, sur l'expérience d'enseignement au sein du tandem :

Ce qui ressort des réponses données par les personnes interrogées, c'est que les partenaires tendent à avoir une relation égalitaire, peu importe s'ils ont l'expérience pour être mentor ou s'ils sont débutants dans la profession. Par contre, même si on recherche l'égalité, on peut constater que, dans chacun des tandems, les personnes sont capables d'identifier une personne jouant plus le rôle de mentor et une autre, plus le rôle de débutant. Le jumelage d'un enseignant expérimenté et d'un nouvel enseignant semble bien stimulant pour les deux parties autant en termes d'échanges et de discussions qu'au niveau des applications pédagogiques en classe. Certains croient que ce jumelage mentor/mentoré forme un tandem idéal.

4.4.2 Le rôle du mentor

Il est important de souligner que la relation vécue dans le tandem n'est pas vue par tous comme du mentorat. En effet, plusieurs répondants, qui auraient pu avoir les caractéristiques d'un mentor dans l'équipe, n'étaient pas à l'aise de s'approprier ce rôle. Les personnes interrogées ont parlé du rôle de mentor en évoquant qu'il s'agit de quelqu'un qui guide l'enseignant, qui prend aussi les idées des autres et qui n'est pas borné. Il est habituellement plus âgé, plus vieux dans le domaine; il travaille vraiment en collaboration. Il soutient la personne avec qui il est jumelé. Il a une expérience et une expertise dans son domaine et il est là pour transmettre son expérience des choses.

On invoque également qu'un mentor est une personne de qui on peut apprendre, que ce soit au niveau du savoir, du savoir-être ou du savoir-faire. C'est quelqu'un qu'on va observer

en action et auprès de qui on va aller chercher des choses qu'on a le goût de s'approprier. Un mentor, c'est aussi quelqu'un à qui on peut se référer quand on a des questions, des trucs à demander au sujet de la gestion de classe et de la gestion des problèmes des étudiants. C'est un « coach » : quelqu'un qui t'accueille quand ça va mal et qui te félicite aussi quand ça va bien. Un mentor, c'est une source d'inspiration. C'est quelqu'un avec qui on a des affinités, avec qui on partage notre façon de voir l'enseignement, quelqu'un qui a des façons de faire adaptées à la manière d'apprendre des étudiants. C'est quelqu'un qui ne donne pas nécessairement des cours magistraux parce qu'il a pris conscience de l'importance de la relation avec les étudiants et du climat de groupe. Le rôle du mentor, c'est aussi la capacité de rassurer, de permettre à l'autre personne de développer une certaine assurance en classe, d'être moins stressée; bref c'est de faire un peu le miroir.

En résumé, sur le rôle du mentor :

En conclusion, les participants démontrent bien le rôle très diversifié du mentor. L'expérience professionnelle du mentor est le point central de ce qu'il peut apporter comme support et accompagnement aux nouveaux enseignants.

4.4.3 La gestion de la classe et la gestion de la matière

Tous les répondants indiquent qu'il n'y a pas beaucoup de discipline à faire, en général, quand on enseigne en tandem. Lorsqu'il y en a, c'est la personne en retrait qui effectue cette tâche. Pendant que l'autre parle, la personne qui observe se déplace dans la classe de façon à faire taire les bavards. La personne qui enseigne n'a donc pas besoin d'arrêter son exposé pour faire de la gestion de classe. Grâce à l'enseignement en tandem, la gestion de la classe semble simplifiée. Elle est prise en charge par la personne qui ne donne pas le cours et qui intervient discrètement.

En résumé, sur la gestion de la classe et la gestion de la matière :

Pour conclure, il semble que la gestion de classe et la gestion de la matière se font assez naturellement à l'intérieur du tandem. Cet aspect n'apparaît pas problématique dans la relation.

4.4.4 La charge de travail

Il est certain que la plupart des répondants ont rapporté que le fait d'enseigner en tandem alourdit la charge de travail. Cet enseignement exige plus de temps et d'efforts que le demande la tâche réelle de l'enseignant. Tous mentionnent toutefois que cette formule pédagogique en vaut la peine puisqu'elle leur apporte bien des points positifs dans leur travail. Le côté plaisant de la formule permet de mieux vivre l'alourdissement de la tâche.

Par contre, les individus remarquent que l'expérimentation demande de l'énergie, particulièrement en début de projet, la première fois. Par la suite, on apporte des réajustements; on ne repart pas à zéro. Il est avantageux de faire l'expérimentation de la formule plus d'une fois pour un même cours, il s'agit alors d'une forme d'investissement. On constate qu'il y a des exigences au niveau du temps de rencontres, du temps de planification, de préparation et d'organisation d'activités. Par contre, au niveau de la prestation en classe, on observe que le fait d'être à deux demande moins d'énergie. L'importance de répartir les tâches équitablement est soulevée. Cette répartition s'avère importante pour éviter la surcharge de travail à l'un ou l'autre des partenaires.

Une répondante craint que la lourdeur de la charge de travail soit davantage vécue par l'enseignant expérimenté avec qui elle fait équipe. Elle est consciente d'avoir beaucoup besoin de l'expérience de son équipier. À propos de la tâche et de la charge de travail, une réflexion intéressante est émise dans l'extrait suivant :

Dans le cours comme tel, vraiment pas. Je dirais, au contraire, que ça allège la charge de travail dans le cours parce qu'il y a vraiment des tâches qui sont partagées. Là où ça crée plus de tâches, c'est dans la préparation. Il faut se réunir, s'entendre, déterminer de quelle façon on va le faire et après, on fait le bilan de ce qu'on a fait. Au contraire, ça allège la tâche sur le terrain. Ça allège la discipline, le contenu, ça partage les responsabilités. C'est sûr qu'avant, il y a de la planification à faire et des retours après. Peut-être que c'est un surplus de tâches, sauf que, de toute façon, il faut les préparer les cours. Je suis catégorique : c'est avant et après que ça demande plus de temps, mais dans la classe, c'est intéressant. (citation E-117)

En résumé, sur la charge de travail :

On peut voir que l'enseignement en tandem amène inévitablement une charge de travail supplémentaire. Quand le cours peut se dispenser plus d'une fois, on voit alors cette charge diminuer considérablement. La présence en classe, la préparation des cours, le nombre de rencontres en équipe pour discuter des questions relatives au cours en question font partie de la charge de travail d'un tandem. C'est une approche collaborative. On peut retenir également que, malgré l'augmentation du travail, il semble y avoir une motivation, un côté agréable à se retrouver dans un contexte d'enseignement en tandem. C'est l'impression qui se dégage des différents extraits analysés.

4.4.5 La relation professionnelle

Les relations professionnelles entretenues entre partenaires de tandem sont habituellement positives et sans véritables conflits. On parle davantage de réajustements à faire à certains moments. Souvent, il y a déjà une bonne entente et une bonne complicité de départ entre les gens. On mentionne également qu'il est important de rester toujours très respectueux avec l'autre personne, peu importe ce qui doit se dire ou ce qui doit être changé au sein de l'équipe. Il faut avoir le courage de nommer les choses quand elles ne vont pas. La communication est essentielle et il faut également avoir de bonnes habiletés sociales et être à l'écoute de soi et de l'autre. Des personnes soulignent que le fait de bien se connaître et de bien connaître les points faibles et les points forts de l'autre sont facilitants.

Il ressort des entrevues que, s'il y a des difficultés dans la relation, elles doivent être nommées et exprimées afin d'éviter la naissance de conflits. Les répondants insistent sur la nécessité de se parler, de discuter de tout conflit ou de tout malaise vécu avec son collègue. D'ailleurs, certains répondants relatent des moments où il a été plus difficile de se réajuster dans l'équipe. Une personne se souvient d'une expérience de tandem qui n'a pas fonctionné et où la relation n'a pas réussi à s'installer. Des divergences importantes quant au contenu du cours, à la pédagogie, à la relation avec soi et les étudiants semblent à la base de l'échec rapporté.

Le partage des responsabilités dans le tandem semble assez juste en général. Les gens se distribuent les tâches à faire avant, pendant et après le cours. Habituellement, la répartition tient compte des forces respectives et de la meilleure disponibilité du partenaire, qui a souvent d'autres cours en parallèle ou de la supervision de stagiaires. Cette recherche d'équité se retrouve, par exemple, au niveau des évaluations sommatives où deux façons de faire différentes, mais équitables, ont été exposées. Dans la première, le tandem effectue la correction ensemble et, dans la deuxième, elle se fait de façon séparée. Ainsi, qu'elle soit faite individuellement ou collectivement, l'évaluation semble être répartie de façon adéquate entre les membres du tandem.

Quant à l'influence mutuelle des partenaires du tandem, les répondants l'ont évaluée très importante puisque chacun apporte des choses différentes à l'autre. Chacun des partenaires se complète à différents niveaux; chacun apprend de l'autre. Selon une autre perception, c'est à travers l'observation des points positifs et le regard critique sur l'autre, que l'influence se fait sentir. Cette influence réciproque et complémentaire peut également être constatée à partir du moment où l'enseignant expérimenté apporte son expertise au tandem alors que l'enseignant débutant y apporte son énergie et ses nouvelles idées.

Pour quelques-uns, c'est la qualité du travail et des consignes auprès des étudiants qui ont une influence sur l'autre partenaire qui recherche la même qualité de travail, d'écoute et de présence aux étudiants. Une personne explique ce phénomène dans l'extrait qui suit :

On se laisse toujours influencer sur la qualité des travaux. Si elle prépare un travail qui est super bien monté, moi, c'est sûr que mes travaux que je vais donner moi aussi vont être améliorés. Les consignes pour donner aux étudiants, savoir qu'il y a une page de présentation pour les travaux, les consignes si elle, c'est très clair, moi aussi je vais essayer d'être très clair, tu sais, pour suivre finalement. (citation E-116)

On parle de l'influence du partenaire d'équipe comme d'une relation qui permet d'apprendre la pédagogie. Elle peut aussi se faire dans le sens d'une relation de confiance réciproque, d'égalité et de travail de collaboration vers un même but. Il semble y avoir souvent une certaine forme d'admiration dans la relation d'influence vécue. La citation suivante évoque cette situation :

Je pense qu'on a beaucoup d'influence l'une sur l'autre. Elle m'influence beaucoup au niveau de son aisance, du fait qu'elle a moins besoin que moi de prendre tout en notes avant d'arriver en classe. Elle m'influence sur sa bonne humeur, son amour des élèves. (citation E-112)

En résumé, sur la relation professionnelle :

Bref, dans la relation professionnelle, les répondants semblent avoir vécu, en général, des relations exemptes de conflits. Des réajustements et des discussions s'avèrent néanmoins nécessaires pour vivre un tandem harmonieux. Les responsabilités tendent à être partagées assez équitablement entre les membres des équipes et l'influence mutuelle est présente chez tous les membres d'un tandem dans le cadre de ce type d'enseignement. Il semble que les personnes voient un peu l'autre partenaire comme un modèle. On constate que souvent chaque personne a des forces différentes, ce qui amène un bon complément dans l'équipe et pour les étudiants.

4.5 L'acquisition de compétences pédagogiques

La question qui se pose ici est de savoir si les participants croient que le fait d'être en tandem favorise l'acquisition de certaines compétences pédagogiques pour l'enseignant

débutant. Cinq champs de compétences ont été ciblés et discutés avec les répondants en entrevue. Il s'agit des compétences reliées à la vie en classe; les compétences dans le rapport aux élèves et à leurs particularités; les compétences liées aux disciplines enseignées; les compétences exigées par rapport à la société et les compétences inhérentes à la personne.

4.5.1 Les compétences reliées à la vie en classe

Toutes les personnes rencontrées croient que le fait d'être en tandem permet d'acquérir plus facilement certaines compétences reliées à la gestion de la discipline, du temps et du climat en classe. Il est souligné également que le travail en tandem permet de faire moins d'erreurs au début de sa carrière. De plus, l'apprentissage du métier serait plus facile et plus rapide en tandem, selon l'opinion des gens.

Outre l'apprentissage personnel qui est fait, on constate un apport relationnel supplémentaire lié à l'enseignement en tandem. Ainsi, les gens s'entendent pour dire que, pour un débutant, il est très profitable et avantageux de faire de l'enseignement en tandem pour acquérir certaines compétences en classe plus rapidement. Au niveau du climat, il s'avère aidant d'être avec un enseignant d'expérience puisque ce dernier possède déjà une certaine aisance en classe.

En résumé, sur les compétences reliées à la vie en classe :

De façon unanime, les participants ont dit que l'enseignement en tandem favorise l'acquisition des compétences reliées à la vie en classe en matière de gestion du temps, de la matière et du climat. L'acquisition serait favorisée par certaines opérations de guidage et d'interaction avec le mentor. Les erreurs s'en trouvent réduites et les interactions avec les étudiants sont favorisées. L'atmosphère de la classe peut ainsi devenir plus propice à l'apprentissage.

4.5.2 Les compétences dans le rapport aux étudiants et à leurs particularités

Les compétences dans le rapport aux étudiants et à leurs particularités font appel aux nouvelles technologies intégrées à l'enseignement, aux réajustements face à certains étudiants et à l'aspect éthique.

À cette question, la plupart des répondants ont dit que l'enseignement en tandem peut favoriser l'acquisition des compétences dans le rapport aux élèves et à leurs particularités. Mais on peut constater qu'au niveau des nouvelles technologies, il semble que les enseignants débutants ont, dans bien des cas, une longueur d'avance sur les enseignants expérimentés avec qui ils font du tandem.

On croit que le fait d'être deux multiplie les découvertes au niveau des technologies, des développements et des changements dans le domaine enseigné, ce qui permet une mise à jour plus efficace. Il semble également qu'il est aidant de pouvoir discuter des réajustements à faire pour des étudiants. Chacun dit ce qu'il a observé, ses questionnements et quelle attitude il adopterait dans la situation. Voici un commentaire à ce sujet :

Je dirais, surtout au niveau du réajustement, qu'un moment donné il y a un élève qui fait moins notre affaire, qui est plus arrogant, qui est moins à son affaire, qui a une attitude qui nous dérange, peu importe et on est des humains, donc on est pas plus fou que d'autres. Donc on pourrait avoir parfois des idées préconçues par rapport à des étudiants, des fausses idées, des mauvaises idées, une mauvaise première impression. Parfois le fait d'être à deux en classe, c'est que ça aide beaucoup parce que, ce que nous on voit, on en discute avec notre collègue et notre collègue n'a pas vu ça. Ou des fois, elle connaît plus l'élève que nous et elle sait des choses qui fait qu'on a un portrait différent de la personne. On comprend des choses, donc des fois, deux regards sur un même élève c'est très bon et ça nous permet justement de voir différemment; et le fait d'être deux, ça nous permet peut-être des réajustements différents. (citation E-112)

Les réajustements sont plus faciles à effectuer quand on peut s'appuyer mutuellement. Ils peuvent aussi être moins impulsifs puisque les gens en parlent ensemble avant de choisir la meilleure intervention à faire auprès d'un étudiant. Le savoir-faire d'un enseignant expérimenté vient aider le novice, qui se sent parfois démuni devant une situation problématique.

Une répondante explique les différences entre les générations ainsi que l'influence au niveau du contact avec les jeunes et de la compréhension de leur vécu. Selon elle, le point de vue des enseignants de la relève aide les plus expérimentés à mieux accompagner les nouvelles générations dans leurs particularités. L'extrait qui suit soulève cet état de fait :

Au début, on n'était pas loin de l'âge de nos élèves. Après ça on est devenu de l'âge de leurs grands frères et grandes sœurs et de leurs parents. Et là, c'est rendu que moi, ça m'arrive d'avoir des élèves dont les grands-parents ont mon âge. C'est sûr qu'on reste en contact avec les jeunes, mais c'est intéressant de voir le point de vue d'une génération d'enseignants et d'enseignantes plus jeunes aussi, qui peuvent avoir des perceptions complémentaires sur le plan, ne serait-ce que culturel. Je pense qu'on peut être beaucoup nourri par des gens qui arrivent, qui sont plus dans la relève. (citation E-109)

L'aspect éthique a été très peu abordé par les répondants. Les quelques personnes qui s'y sont attardées voyaient la pertinence d'être à deux pour bien répondre à certains problèmes éthiques pouvant survenir dans le cadre du travail. Par exemple, les enseignants peuvent faire équipe dans des situations délicates où l'éthique de l'étudiant, dans son programme de formation, est remise en cause. Le fait d'être deux pour régler ce genre d'événements évite l'isolement de l'enseignant dans cette tâche difficile.

En résumé, sur les compétences dans le rapport aux étudiants et à leurs particularités :

En conclusion, l'élément majeur qui est retenu, au niveau de cette question est en lien avec les particularités des étudiants. Il semble qu'il est plus facile de réajuster les perceptions sur les étudiants quand il y a deux enseignants puisque chacun peut amener une vision ou un élément nouveau sur l'étudiant qui fait problème. De plus, le fait d'être deux améliore le sentiment de support au moment des réajustements à apporter. En ce qui concerne les nouvelles technologies, on sent que plusieurs participants voient le débutant comme relativement bien outillé à cet égard, souvent plus qu'eux-mêmes. Quant à l'éthique, ce qui est apprécié revient également à la notion de support mutuel dans certaines situations d'échanges, de discussions et de mises sur pied à deux de stratégies. Les compétences dans le rapport aux étudiants et à leurs particularités semblent donc être favorisées dans le cadre de l'enseignement en tandem, surtout au niveau des réajustements et de l'aspect éthique. L'usage des nouvelles technologies est souvent déjà bien maîtrisé par les débutants.

4.5.3 Les compétences liées aux disciplines enseignées

Tous les répondants sont affirmatifs sur ce point. Le fait d'être deux en classe développe directement les compétences liées aux disciplines enseignées pouvant regrouper le savoir, la mise en œuvre d'activités pédagogiques, la planification du cours, le pilotage du cours, les corrections et la qualité du français. Quelqu'un mentionne que ce n'est pas si simple de préparer des examens au début, de s'assurer que les questions sont bien formulées et que la matière demandée a bien été maîtrisée. Le fait d'être deux aide, entre autres, à la préparation des examens. On mentionne également que, pour la planification du cours, on a tout à y gagner, car une personne peut parfois être plus organisée que l'autre. De plus, lorsqu'on n'a jamais enseigné, le fait de planifier tout seul un cours représente un gros morceau.

Une personne dit que, selon elle, c'est la compétence que le débutant développera le plus dans son enseignement en tandem. Une autre mentionne qu'elle aurait elle-même aimé

bénéficier de cette formule dans ses débuts. Certains croient que le fait d'enseigner à deux en début de carrière devrait se faire systématiquement. Voici une réflexion sur le sujet :

Je pense que, pour tout enseignant qui commence, ce serait essentiel qu'il donne un cours à deux. En tout cas, l'ayant vécu, la première session que je suis arrivé, j'ai enseigné à deux et, pour quelqu'un qui n'a pas de compétences pour enseigner, qui a des bonnes compétences sur son métier, c'est génial parce que moi, un plan de cours, je ne savais pas du tout comment faire ça. Analyser des compétences, je ne savais pas comment faire ça; savoir bien planifier un cours, je m'excuse, mais on parle des fois de 4 heures de cours. D'avoir des outils que les autres profs m'ont donnés, ça m'a été grandement utile; des petits trucs pratiques pour évaluer un cours, oui moi, je te dirais que ça vient jouer directement et c'est super pertinent par rapport à ces compétences que tu me parles. (citation E-106)

Le fait que l'enseignant expérimenté devienne pour le débutant un modèle à observer en classe a été retenu comme un apprentissage significatif et un facteur pouvant faire baisser le stress de l'enseignant, qu'il soit expérimenté ou non. L'extrait suivant l'explique de façon pertinente :

Oui moi, je trouve que c'est tellement facilitant pour un professeur d'être avec un autre professeur qui a de l'expérience, à tous les niveaux. Tu le regardes comment il travaille, comment il enseigne, comment il prépare ses choses. Ça ne veut pas dire que tu vas faire ce qu'il fait, parce qu'il y a des lacunes; il n'est pas bon dans tout, mais tu apprends énormément. C'est tellement plus facilitant que de te garocher dans une classe où tu as tout à faire; moi, je trouve ça moins stressant personnellement. Quand j'ai travaillé avec quelqu'un, je n'en vivais pas de stress. (citation E-115)

Le savoir s'inscrit dans les expériences à la fois communes et diversifiées de chacun. On voit alors une mise en commun des cultures de chaque génération. Ce n'est donc pas uniquement l'aîné qui apprend des choses au débutant; il y a un enrichissement mutuel au niveau du savoir.

La mise en œuvre d'activités pédagogiques est un élément qui a beaucoup suscité de commentaires positifs de la part des enseignants. Par exemple, le fait d'être deux permet

d'avoir plus d'idées, plus de façons nouvelles d'adapter la pédagogie. Cela amène aussi parfois les équipes à élaborer des activités qu'elles n'auraient pas pu faire seules, en raison de l'ampleur ou du temps de préparation que demande l'activité en question. Une personne raconte comment elle vit cet aspect dans son tandem.

La mise en œuvre d'activités pédagogiques, ça c'est certain que, être à deux, c'est époustouflant tout ce qu'on peut faire, c'est incroyable! Nous, on a monté des mises en situation, on a bâti des scénarios; plein de choses qu'on aurait sincèrement jamais faites tout seul. Jamais je ne me serais embarquée dans des grosses affaires comme ça, si j'avais fait ça tout seul. Donc oui, par rapport à ça, on fait des activités et on se surpasse, dans le fond, dans nos activités comme on ne l'aurait probablement pas fait. (citation E-112)

La gestion des activités, qui sont préparées pour les étudiants, a également été soulevée comme étant un facteur facilitant dans un contexte d'enseignement en tandem. Pour ce qui est de la planification du cours, du pilotage du cours et des évaluations dans le cours, les répondants croient que, si on est deux, l'acquisition de compétences pédagogiques est grandement améliorée. L'observation de l'autre et de ses façons de faire dans l'apprentissage du métier d'enseignant semble importante.

Même si l'enseignement en tandem nécessite beaucoup de rencontres de planification, il semble formateur de pouvoir se voir, de pouvoir discuter pour bien structurer le contenu, le cours et les évaluations. Avoir deux points de vue est également considéré très pertinent.

Une personne a mentionné que le travail en équipe peut aider un nouveau à comprendre tous les rouages du programme et de son fonctionnement. Une autre a parlé de l'intervention pédagogique qui est cachée derrière chaque cours et qui peut permettre au débutant de comprendre pourquoi on fait certaines choses.

En ce qui a trait à la qualité du français, les personnes croient que les partenaires de tandem peuvent certainement s'entraider sur cet aspect. Par contre, on ne croit pas que ce soit influencé par le fait d'enseigner à deux ou non.

En résumé, sur les compétences liées aux disciplines enseignées :

Nous pouvons retenir que les compétences reliées aux disciplines enseignées sont facilitées dans leur acquisition chez les enseignants qui évoluent en enseignement en tandem. Ces aspects sont le centre de l'apprentissage pédagogique, et c'est à ce niveau que le débutant se voit le plus confronté au jour le jour. Seule la qualité du français n'est pas retenue comme élément pouvant être améliorée par l'enseignement en tandem.

4.5.4 Les compétences exigées par rapport à la société

Les opinions sont partagées sur le sujet. Certaines personnes voient mal comment l'enseignement en tandem peut influencer l'acquisition de compétences exigées par rapport à la société; ce serait plus l'ensemble des enseignants qui l'influenceraient. Ces compétences renferment la collaboration avec le milieu extérieur, la participation à la vie départementale et la participation à la vie collégiale.

Une personne croit que c'est toute son équipe départementale, et pas seulement la personne avec qui elle fait équipe, qui l'a amenée à participer à la vie départementale et à la vie du collège. Les gens vont avoir tendance à s'inciter mutuellement à participer à des activités ou à des rencontres de département ou à des rencontres organisées par le collège ou le syndicat.

Plusieurs mentionnent le fait que leur partenaire peut avoir des contacts intéressants dans le milieu, contacts qui peuvent être utilisés dans le cadre des cours (ex. : conférenciers, personnes ayant des connaissances à jour dans le domaine, etc.).

En résumé, sur les compétences exigées par rapport à la société :

Cette compétence semble avoir moins d'influence directe sur l'enseignement, mais plus sur les relations avec les collaborateurs du milieu extérieur, la vie départementale et la vie collégiale. Elle aurait davantage des conséquences positives sur l'intégration du nouvel enseignant dans le milieu.

4.5.5 Les compétences inhérentes à la personne

Tous les répondants croient que l'enseignement en tandem favorise l'acquisition des compétences inhérentes à la personne; ces compétences englobent le savoir-être, les attitudes, la démarche réflexive et l'acquisition de stratégies pédagogiques. C'est tellement important qu'une participante rapporte qu'elle n'aurait pas travaillé avec une personne pour qui le savoir-être n'aurait pas été important. Une autre personne dit que son tandem se questionne formellement et informellement sur des attitudes à avoir en classe. Une autre avoue que, si elle était une enseignante expérimentée en tandem, elle ferait encore plus en sorte d'avoir une attitude exemplaire puisqu'elle est consciente que chacun devient un modèle pour l'autre.

Un aspect intéressant à souligner est le fait qu'être à deux facilite les discussions et les rétroactions souvent nécessaires à une démarche réflexive. L'extrait qui suit en montre les bénéfices :

Je peux faire une démarche réflexive sur ma pratique, toute seule dans mon bureau, après avoir fait un cours. Oui, je vais en faire, mais une démarche réflexive sur sa pratique, quand on discute avec un enseignant qui nous a vu aller, qui nous voit aller dans la classe, c'est merveilleux. Parce qu'on peut dire il me semble qu'aujourd'hui je ne l'avais pas du tout; et l'autre prof dit : « Bien non, moi je trouvais que c'était bien correct. Tu étais bien à l'aise. Donc, ça permet de remettre les pendules à l'heure ou ça peut être le contraire, tu sais. La prof peut dire : « Ouf! Il me semble que tu n'avais pas l'air dans ton assiette aujourd'hui... » etc. Si on dit, « Il me semble que j'ai de la misère à approcher tel élève. Ça ne fonctionne jamais quand je fais telle chose, » bien là, si l'autre professeur était là et il t'observait, il peut le savoir peut-être avec son expérience c'est quoi que tu fais qui ne fonctionne pas. Donc oui, le fait d'être à deux, ça bonifie dans le fond la démarche réflexive sur sa pratique. (citation E-112)

Une participante dit que, si elle avait été en équipe quand elle a commencé, ses échanges avec l'autre l'aurait amenée à prendre les situations pédagogiques de manière moins personnelle. Il y a de fréquentes remises en question et les enseignants de la relève constatent qu'ils ont souvent tendance à prendre le blâme et à mettre la responsabilité des difficultés sur leurs épaules.

L'une des répondantes a fait des constats face à sa profession d'enseignante. Cette personne a découvert la nécessité d'apprendre des stratégies pédagogiques pour faire acquérir les savoirs. De bonnes théories et des habiletés de communication ne suffisent pas pour dispenser un enseignement de qualité. Il faut ajouter des stratégies particulières. Pour l'appropriation de ces stratégies, il semble que les gens vont oser davantage essayer différentes méthodes pédagogiques étant donné qu'ils font équipe. Ils se sentent plus à l'aise de risquer de nouvelles choses et ont moins peur d'être jugés. De plus, les combinaisons gagnantes, qui ont déjà été essayées de part et d'autre, constituent un bon bagage quand les enseignants font équipe et mettent leurs expériences en commun. Tout cela représente un avantage précieux pour les étudiants.

En résumé, sur les compétences inhérentes à la personne :

Ces compétences semblent bien importantes, selon les répondants, puisque les personnes, débutantes ou non, cheminent personnellement tout au long de leur carrière. Le fait d'être deux semble favoriser une introspection sur ses attitudes, son savoir-être, sa pratique, ses stratégies d'enseignement. Enseigner en tandem permettrait les discussions, la rétroaction et l'observation d'un modèle en classe, dans le cas des enseignants débutants. L'enseignant qu'on observe comme modèle a lui-même déjà fait un bout de démarche réflexive. Il a réfléchi sur ses méthodes et sur sa pratique au cours des années.

4.6 Les avantages et les inconvénients de l'enseignement en tandem

L'analyse des points suivants porte sur les avantages de l'enseignement en tandem pour les enseignants, les étudiants et pour l'institution ainsi que sur les inconvénients pour ces dernières cibles. On aborde, par la même occasion, la fréquence de l'utilisation de l'enseignement en tandem, les qualités et aptitudes nécessaires, les conseils à donner à de futurs intéressés et la répétition de l'expérience dans l'avenir pour les participants.

4.6.1 Les avantages pour les enseignants

Selon les répondants, il y a des avantages à ce type d'enseignement, seulement à la condition que le travail se fasse en harmonie. Ce qui revient le plus souvent, au sujet des avantages d'enseigner en tandem, c'est l'amélioration de la qualité de l'enseignement, une meilleure préparation, l'assurance d'un meilleur contenu, un sentiment de se sentir appuyé et de se sentir moins seul. On rapporte également que c'est stimulant, dynamique et réconfortant de pouvoir se supporter à deux quand c'est plus difficile; mais aussi de se réjouir ensemble quand ça va bien. On parle aussi de motivation au travail, d'avoir moins envie de décrocher. Ça devient plus intéressant de travailler et, par le fait même, inacceptable de faire des choses imprécises puisqu'on forme une équipe dans le travail. Pour les enseignants, cette expérience est un enrichissement, un partage avec une autre personne; ça aide à la performance, ça fait

baisser la pression. Les tempêtes d'idées pour développer des stratégies pédagogiques sont encore plus élaborées. Il y a place au partage des craintes, des difficultés. L'autre peut se faire l'avocat du diable et permettre ainsi un recul sur l'enseignement.

Une nouvelle enseignante fait part de sa vision de l'enseignement en tandem comme avantage pour favoriser son insertion professionnelle :

Ça m'aide à intégrer beaucoup plus facilement ma nouvelle profession, à m'y sentir plus à l'aise, à avoir des stratégies que je n'ai pas nécessairement; à ne pas me sentir toute seule, à avoir un lien à quelque part, à le tisser, le tissu social, à avoir une référence tout de suite, à me réajuster immédiatement. C'est bénéfique, ça aussi, pour les étudiants. Les journées que ça va moins bien, on a une oreille, un point de vue différent parce qu'on a de l'entraide. Et je pense que je bénéficie gratuitement de toute l'expérience de l'autre, en très peu de temps.
(citation E-111)

Parmi les avantages, des répondants nomment le fait que l'enseignement en tandem soit une formule dynamique, qui fait en sorte qu'on a le goût d'aller enseigner et que ce n'est pas lourd. Une formule qui permet à deux enseignants d'assumer une décision prise. On mentionne que chacun peut exploiter ses forces et ainsi dispenser un enseignement de qualité aux étudiants.

Un autre avantage, mentionné précédemment, touche la gestion de la discipline. La personne qui parle ou enseigne n'a pas à se soucier de faire de la discipline. L'autre composante du tandem s'en charge. Il y a une belle complicité qui s'installe. La responsabilité est partagée et nécessite alors moins d'énergie pour donner un cours. Il est possible ainsi d'aller plus loin et de risquer plus. Le fait d'apprendre des choses d'un collègue permet également un transfert dans d'autres cours en solo.

On signale qu'enseigner en tandem ajoute une note de plaisir au travail et apporte aussi des contenus de cours plus rodés, des activités pédagogiques plus élaborées et plus favorables au développement des compétences des étudiants. Les gens avouent qu'il faut plus d'effort

pour que ce soit bien fait étant donné que la responsabilité est partagée. On parle d'une espèce d'effervescence dans le cours quand il est animé par deux enseignants. Bref, tous s'entendent pour dire qu'il y a beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients pour les enseignants de travailler en tandem.

C'est au niveau pédagogique qu'il y a plein d'avantages à voir fonctionner l'autre prof. On est gagnant, humainement et pédagogiquement parlant, au niveau de la discipline, de la relation avec les élèves et du travail d'équipe.
(citation E-117)

Il est bien certain que la formule demande un effort plus soutenu mais c'est motivant. Malgré le fait qu'une plus grande disponibilité soit nécessaire au moment de la préparation des cours, une économie de temps est réalisée quand arrive le moment de corriger ou de préparer une activité à deux. Un équilibre se crée.

En résumé, sur les avantages pour les enseignants :

La liste des avantages fournis par les personnes interrogées s'avère très longue. Ces avantages semblent favoriser grandement l'aspect de la santé mentale des enseignants au travail, dans l'exercice de leurs fonctions. À l'ère où l'épuisement professionnel est à la mode, il faut peut-être ne pas banaliser ce fait.

4.6.2 Les avantages pour les étudiants

Selon les observations des répondants, les étudiants conçoivent l'enseignement en tandem comme une expérience plaisante et positive. Il ne semble pas que le fait d'avoir deux enseignants en classe amène de la lourdeur. On croit que les étudiants vont se sentir beaucoup plus en sécurité et plus disposés à s'engager s'ils ont des enseignants motivés, qui peuvent leur servir de modèles.

Enseigner en tandem permet de donner deux feedback différents à l'étudiant, de l'interpeller de deux manières différentes : deux personnes écoutent ou peuvent donner des explications. L'étudiant peut comprendre mieux avec les explications d'une personne ou être tout simplement plus à l'aise avec l'une des deux. Cela lui permet de choisir l'enseignant avec qui il veut entrer en contact pour résoudre un problème quelconque.

Une répondante croit que, pour les étudiants, il n'y a que des avantages puisqu'ils ont deux personnes à qui se référer. Un autre avantage pour les étudiants inscrits à un cours donné à deux, c'est d'avoir l'assurance que les enseignants se sont bien préparés. Il n'y a pas d'improvisation et ils sentent que le cours est bien organisé, bien orchestré et pertinent. L'enseignement en tandem ajoute à la qualité de l'enseignement. Il y a plus de rythme, ce qui favorise l'apprentissage. Le fait qu'il y ait une bonne cohérence entre les enseignants, qu'il y ait une complémentarité de l'information venant de leur bouche, c'est également un autre avantage pour les étudiants. Une personne expose ainsi sa perception du vécu des étudiants :

Je pense que les élèves aiment beaucoup ça. Ça amène un dynamisme différent dans la classe, ça amène une énergie, un climat qui n'est pas le même. Ça amène un humour différent, il y a plus de place à l'humour quand on est deux. On est un peu une curiosité. Les élèves des autres groupes viennent voir et c'est comme nouveau. C'est différent donc ça attire l'attention. Le fait de pouvoir préparer des belles choses, des choses plus élaborées, c'est un autre avantage parce que ça permet aux élèves de vivre des affaires peut-être plus proches des compétences qu'on a besoin d'aller chercher. Autre avantage est le fait de changer de voix, ça les tient en éveil. Aussi le fait d'une personne qui se déplace dans la classe, ça les tient aussi beaucoup en éveil. (citation E-112)

Finalement, au moment de réaliser des activités, on peut plus facilement diviser le groupe en deux et ainsi mieux s'occuper chacun de ses étudiants, répondre à leurs questions et à leurs demandes. Cela constitue un autre avantage intéressant.

En résumé, sur les avantages pour les étudiants :

Il faut retenir que les répondants voient encore autant d'avantages à l'enseignement en tandem pour les étudiants qu'ils en ont exposés pour les enseignants. Ils croient que les étudiants ne sont pas du tout perdants avec cette méthode d'enseignement.

4.6.3 Les avantages pour le collège

Les participants sont assez unanimes sur le fait que le cégep a bien plus que des avantages à retirer de l'enseignement en tandem. Plusieurs personnes évoquent la motivation, le dynamisme au travail du personnel enseignant quand il se retrouve en équipe. Une bonne santé mentale du personnel est un atout précieux pour le collège. Une répondante mentionne la réduction de l'absentéisme. Dans le cas d'une absence imprévue, les impacts organisationnels sont moindres, car il y a toujours une personne qui peut dispenser le cours seul. On croit également que des sous-équipes, complices dans le travail, contribuent à rendre un département plus solide. Une personne affirme que ce type d'enseignement crée un bon climat dans les départements. Cela permet de diminuer les besoins d'interventions de la part de la direction du collège.

Une répondante signale que les cours sont mieux structurés. Cette structure favorise la diminution du stress et de la tension au travail. Les nouveaux enseignants, dépassés par la complexité de l'acquisition de la pédagogie au collégial, peuvent se remettre en question jusqu'à songer à quitter la profession. L'enseignement en tandem, en aidant l'insertion professionnelle du débutant, améliore la rétention du nouveau personnel. Il faut aussi souligner le fait que, lorsque les étudiants apprécient la dynamique du cours, ils se disent plus satisfaits. Cette fois, c'est la rétention de la clientèle qui est favorisée.

En résumé, sur les avantages pour le collègue :

Pour conclure, on peut constater que les avantages pour les enseignants, les étudiants et le collègue sont très nombreux. Ils sont de l'ordre de la dynamique vécue en classe, de la qualité de l'enseignement, de la santé globale du personnel, d'une meilleure gestion de classe et de discipline et de meilleures relations avec les étudiants. D'ailleurs pour le collègue, on ne voit pas de désavantages de prime abord.

4.6.4 Les inconvénients pour les enseignants

Les inconvénients mentionnés par les enseignants touche la nécessité de s'adapter, de répondre à l'attente de l'autre enseignant. Cette expérience peut être facile ou difficile selon le cas et selon le type d'appariement (formel ou informel). Il faut que ça marche pour éviter les conflits au travail. Il faut apprendre à respecter l'espace de chacun en classe quand on est en tandem. L'une des difficultés semble résider dans le choix du partenaire de tandem. Voici la réflexion d'une personne sur le sujet :

C'est sûr que je ne ferais pas du tandem avec n'importe qui. Il faut une belle complicité, à peu près les mêmes valeurs et à peu près la même façon de fonctionner, à peu près la même vitesse de croisière. Ça peut être épouvantable, frustrant et extrêmement difficile sur le moral et l'énergie quand ça ne fonctionne pas. (citation E-112)

Cependant l'inconvénient majeur, mentionné régulièrement, se rapporte à la tâche des enseignants qui font de l'enseignement en tandem. Ce type d'enseignement n'est pas reconnu dans le calcul des tâches. Chacun des enseignants a la moitié des ressources d'un cours, alors que souvent il est en classe la totalité des heures prévues. Plusieurs hésitent à tenter cette formule d'enseignement en raison de la non-reconnaissance en terme de tâche. Les enseignants ont développé des types d'enseignement en tandem informels, dont nous avons déjà parlé, pour pallier un peu à ce défaut dans le calcul de la CI (charge individuelle).

Il peut s'avérer également difficile de trouver des moments communs dans les horaires respectifs. Il y a aussi le fait que deux personnes sont mobilisées sur un même contenu, sur un même cours. Cette formule d'enseignement demande beaucoup d'organisation.

Lors de la première année d'expérimentation, la charge de travail en tandem est importante. Idéalement, il faudrait pouvoir redonner le cours plus d'une fois. Le facteur temps revient donc régulièrement dans les entretiens. L'enseignement en tandem demande de l'investissement. Une répondante suggère une démarche syndicale pour la question de la non-reconnaissance du projet d'enseignement en tandem. Voici ses revendications :

Le temps de préparation par rapport au temps de rémunération. Il faudrait que, syndicalement parlant, il y ait des démarches de faites parce que je crois que c'est un projet super enrichissant sur le plan pédagogique. Mais le message qu'on envoie, c'est comme si c'était une job qui valait deux fois rien. Si on avait le bonheur d'avoir une allocation double pour le même cours, ce serait magnifique. C'est plate de parler d'argent, mais je le sais que c'est un irritant majeur et c'est probablement ça qui va faire que les cours en team teaching vont s'éteindre. (citation E-101)

En résumé, sur les inconvénients pour les enseignants :

Bref, nous sommes à même de constater que les désavantages pour les enseignants se situent presque exclusivement au niveau de la tâche et de la non-reconnaissance de leur enseignement en tandem au sein de leur tâche de même que du temps à allouer à un tel projet. Par contre, on peut voir que l'investissement du début devient rentable à la longue, si le tandem a l'occasion de poursuivre l'expérience sur plus d'une session et pour un même cours.

4.6.5 Les inconvénients pour les étudiants

Plusieurs répondants énoncent, la possibilité que des étudiants puissent ressentir de l'insécurité. Il s'agit d'un inconvénient pour les étudiants, inconvénient qui peut survenir lorsqu'il y a un manque de cohérence entre les enseignants ou un mauvais arrimage entre ces derniers. Il se peut également que cela représente une difficulté pour les étudiants de se souvenir à qui ils doivent remettre tel ou tel travail. Dans un autre ordre d'idées, une enseignante signale que l'enseignement en tandem peut parfois devenir une source d'excitation pour les élèves surtout lors d'activités d'apprentissage particulières. Mais deux personnes sont alors disponibles pour calmer la situation.

En résumé, sur les inconvénients pour les étudiants :

En conclusion, c'est le manque de cohérence, de clarté, de complémentarité entre les enseignants du tandem que l'on signale comme inconvénients pouvant être vécus par les étudiants, dans le cadre de la présence de deux enseignants en classe.

4.6.6 Les inconvénients pour le collège

La plupart des répondants disent ne pas voir d'inconvénients majeurs pour le collège lui-même. Bien sûr, un cours mal structuré peut affecter la réputation du collège et entraîner différents problèmes liés à cette situation. Mais ce fait n'est pas lié directement à l'expérimentation de l'enseignement en tandem. L'organisation des horaires est certainement plus complexe quand deux enseignants dispensent le même cours. De même, la subdivision des ressources d'enseignement en tandem complique l'attribution. Il reste qu'il s'agit d'éléments qui ont peu de retombées institutionnelles.

En résumé, sur les inconvénients pour le collège :

Finalement, pour pouvoir faire un tour complet de cette question, il aurait fallu interroger certains responsables administratifs afin d'obtenir leur opinion sur cet aspect. Les enseignants ne voient pas d'inconvénients; les administrateurs du collège auraient-ils un point de vue identique? Pour l'instant cependant, outre les possibles revendications concernant la reconnaissance de la tâche, il ne semble y avoir aucune raison de penser que les gestionnaires voient un quelconque inconvénient à cette formule d'enseignement.

4.6.7 L'utilisation plus fréquente de l'enseignement en tandem

La plupart des personnes croient qu'il devrait y avoir plus d'enseignement en tandem dans les collèges. Les effets de l'enseignement en tandem sont bénéfiques pour l'ensemble des enseignants.

Je suis convaincu que, pour la dynamique professorale, elle serait beaucoup plus développée s'il y avait des enseignements par tandem. L'ensemble des profs serait plus dynamique, plus actif, plus volontaire; je présume ça. J'y vais selon mes constatations. Quand on enseigne tout seul, le danger c'est de se refermer. Je pense que ce serait avantageux. (citation E-118)

Le fait d'avoir deux personnes en classe, qui connaissent bien le contenu, peut garantir un enseignement de meilleure qualité. Même s'ils sont pour une utilisation plus fréquente de l'enseignement en tandem dans leur milieu, les répondants sont conscients qu'on ne peut pas imposer cette formule à tout le monde. C'est une question de choix. La question de la reconnaissance dans la tâche des enseignants refait surface. En effet, on souligne qu'il faudrait que ce soit reconnu au niveau de la tâche, pour la première expérience de tandem. Une autre personne croit que si l'on ne facilite pas davantage l'accès à ce type d'enseignement, les enseignants ne le tenteront pas. Les répondants sont d'avis qu'il y a des cours qui se prêtent mieux à l'enseignement en tandem que d'autres. On croit qu'il faut aussi avoir trouvé le bon partenaire pour vivre cette expérience d'enseignement.

À propos des nouveaux programmes et de l'approche par compétences, une personne fait la réflexion suivante :

Je trouve que, pour les périodes de changements, comme nous ça s'est présenté dans le nouveau programme, c'était bienvenu. Des fois, il y a des personnes qui sont un peu plafonnées par rapport à l'enseignement et pourraient trouver un nouveau défi dans l'enseignement en tandem. Pas nécessairement des mentors et des mentorés, mais deux personnes qui ont le goût de faire autre chose autrement mais des fois qui manquent un peu d'inspiration, de créativité. De travailler à deux, ça suscite beaucoup la créativité. (citation E-105)

Plusieurs commentaires font état de l'utilité de l'enseignement en tandem dans le contexte de la relève et des retraites massives. Il semble que l'entrée des nouveaux est ainsi facilitée et que l'enseignement en tandem amène à l'enseignant expérimenté une cure de rajeunissement en fin de carrière. Voici un de ces commentaires :

Je le souhaite surtout dans le contexte qu'on est rendu, avec beaucoup de retraites massives, beaucoup de jeunes vont arriver. Je pense que ça prend des années avant d'être une bonne enseignante, d'avoir les bonnes stratégies, de bien réchauffer sa classe, de bien communiquer, d'avoir de bonnes énergies. D'être capable de passer la matière, ça prend des années; je ne pense pas qu'on peut acquérir ça tout d'un coup. Le fait de vivre avec quelqu'un en classe, c'est aidant; on met le pied sur l'accélérateur quand on enseigne en tandem. (citation E-111)

En résumé, sur l'utilisation plus fréquente de l'enseignement en tandem :

Bref, les répondants sont tous affirmatifs sur le fait qu'il devrait y avoir encore plus d'enseignement en tandem dans les collèges. Il faut trouver un cours qui s'y prête et un bon partenaire. Il semble aussi qu'il faille des conditions facilitantes puisqu'il y a des gens qui s'empêchent de faire de l'enseignement en tandem, en raison de la charge de travail qui leur fait peur.

4.6.8 Les qualités ou aptitudes nécessaires pour faire de l'enseignement en tandem

Des qualités et/ou aptitudes nécessaires pour faire de l'enseignement en tandem ont été évoquées lors des entretiens. Vouloir communiquer, avoir la capacité d'aller vers les autres, vouloir rendre service, être prêt à s'investir, avoir le goût de vivre en société, partager son opinion avec les autres, ne pas avoir peur de se compromettre sont les principales de ces aptitudes. Il faut aussi être ouvert aux changements, être disponible, faire sa part, être capable d'appuyer les démarches de l'autre.

L'enseignement en tandem exige une certaine ouverture d'esprit et, parfois même, la capacité de lâcher prise sur ses opinions pour se laisser porter par les idées des autres. Il faut également de l'entregent, de la diplomatie, du respect, de l'ouverture aux feedback et de l'humilité. Il faut reconnaître qu'il n'y a pas qu'une personne qui puisse avoir de bonnes idées.

Il faut être capable de fonctionner avec les autres, de ne pas se révéler trop individualiste, de faire preuve de confiance en soi. Bref, il faut agir en personne équilibrée et responsable. Il faut se soucier autant du contenu que de l'organisation, être capable de discuter et avoir le goût d'avancer sans perdre de vue le but à atteindre. Il s'agit aussi d'accepter de se faire observer en classe. On croit qu'il faut également avoir du charisme.

Il est primordial de posséder un bon sens de l'humour et une disposition à rire de soi et de ses erreurs. En contrepartie, il faut manifester du respect et ne pas ridiculiser l'autre. Il faut aimer travailler en équipe et avoir une grande confiance en l'autre. Il faut être capable de travailler avec l'autre sans se sentir menacé par l'autre, être capable d'écouter l'autre. Il faut aussi de l'ouverture à la critique, de la capacité d'adaptation et de la souplesse..

Certains ont aussi parlé du fait d'être solidaire, de manifester beaucoup de transparence et d'empathie. Il est important de ne pas se montrer narcissique, d'avoir un esprit d'équipe

fort et d'accepter de recevoir et de donner du feedback positif ou négatif. Il faut des gens flexibles tout en étant structurés. Avoir du plaisir à travailler et manifester une sensibilité à l'autre sont aussi des éléments favorables. Une personne soulève le fait que, si ces qualités ne sont pas toutes présentes, au moins l'une des deux personnes du tandem doit faire preuve de sécurité intérieure et ne pas se sentir menacée par cette proximité des enseignants en classe.

En résumé, sur les qualités ou les aptitudes nécessaires pour faire de l'enseignement en tandem :

On peut voir que le fait d'enseigner en tandem demande une multitude d'aptitudes. On constate, malgré tout, que ce sont les mêmes qualités que devrait posséder tout enseignant dans l'exercice de sa profession.

4.6.9 Les conseils à donner à un collègue qui veut faire de l'enseignement en tandem

Tous les répondants ont indiqué qu'ils encourageraient leurs collègues à essayer l'enseignement en tandem. C'est une formule pédagogique intéressante et enrichissante et il vaut la peine de tenter l'expérience. Plusieurs font des recommandations préalables. Certaines suggestions ont été sélectionnées pour leurs pertinences.

Moi, c'est sûr que je lui conseillerais. J'hésiterais pas à lui conseiller, mais il faut que tu trouves par contre la personne avec qui tu vas être à l'aise pour le faire, par exemple. Moi, je n'ai pas vécu de mauvaises expériences là-dedans. Peut-être qu'il y en a qui ont enseigné en tandem et qui ont vécu des mauvaises expériences, mais moi je n'ai que du positif. Mais je pense qu'il faut que tu trouves ta 2^e partie, justement à quelque part, parce qu'au niveau de la réalisation de soi, je trouve que c'est incroyable, que ça te permet de t'épanouir bien plus vite dans ce que tu fais que si tu es seul à essayer de comprendre tout ça. Parce que tu arrives dans un nouveau travail, tu arrives dans une nouvelle équipe, dans une nouvelle structure, ça fait que ça fait beaucoup de choses à t'adapter. Je pense qu'il faut vraiment trouver la personne bien, dans un premier temps, qui a une expérience. Je pense qu'il y en a une qui doit avoir plus d'expérience inévitablement que l'autre. (citation E-114)

C'est sûr que je lui conseillerais de le faire. Peut-être des précautions sur comment le faire, des conseils plus précis...C'est sûr qu'il faut absolument avec son collègue échanger sur leur vision, leur vision de leur cours, de leur contenu; comment ils voient ça, qu'est-ce qu'ils trouvent important, pourquoi ça l'est. Alors vraiment dans le contenu du cours, pour développer une complicité, dans le fond, des fois ce n'est pas facile la première année, mais il faut prendre le temps de le faire. Et je dirais qu'au fur et à mesure que les semaines avancent dans la session, de temps en temps, de se dire : bon, ça vas-tu bien? Est-ce qu'il y a des choses qui vont pas? Faire un petit peu le point avec son collègue. C'est sûr, moi je pense que de se lancer dans cette expérience-là et de la vivre et de la faire de son mieux et adviennent que pourra aussi. On ne peut pas toujours être prêt, prêt, prêt à 100 % dans tout et tout avoir prévu. Il faut prendre des risques aussi. Enseigner c'est aussi prendre des risques; alors il faut les prendre, ces risques-là. De toute façon, les avantages sont supérieurs aux inconvénients.
(citation E-104)

Bien, je lui conseillerais d'abord de se placer dans une position d'ouverture et d'écoute par rapport à ce qui va se passer, dans le sens que c'est vraiment une expérience différente d'enseignement. Ce n'est pas de l'enseignement traditionnel, c'est différent, et d'être ouvert à ça. Et puis de profiter de toute l'effervescence que ça peut amener quand on travaille ensemble. Je reviens sur la créativité, c'est probablement un aspect qu'on néglige des fois quand on est dans l'enseignement traditionnel. On livre un contenu, on fait des examens. C'est sûr qu'avec l'approche par compétences, en principe, on doit créer des activités d'apprentissage, mais quand on est à deux, ça émerge beaucoup plus au niveau de la créativité. Et puis je lui dirais aussi peut-être d'essayer de noter tous les changements qu'elle peut vivre, ce qu'elle vit comme enseignante dans une classe. Puis de se trouver quelqu'un avec qui elle pense qu'elle peut être capable de travailler parce qu'il y a des personnes qui ont une espèce d'individualité et ils ne veulent pas se faire remettre en question là-dedans. C'est ça que je lui dirais aussi que ça prend cette capacité-là de se faire remettre en question.
(citation E-105)

Ah! je serais tellement contente! Quelqu'un qui viendrait me dire qu'il veut faire de l'enseignement en équipe, qui me demande des conseils! Je vais m'asseoir là et je vais lui donner tous les conseils possibles. Je vais lui dire que ça vaut la peine de l'essayer, ça vaut la peine de tenter le coup. Je vais lui dire que moi, j'ai une expérience extraordinaire, mais je suis consciente que je suis privilégiée. Que je suis consciente que, des fois aussi, ça peut être pas toujours facile comme type d'enseignement. Je vais lui conseiller d'essayer le plus possible de se faire un match informel, donc de trouver quelqu'un avec qui elle a beaucoup d'affinités. Quelqu'un qui a à peu près la même philosophie d'enseignement

qu'elle, quelqu'un en qui elle a confiance; avec qui elle sait d'avance que, malgré les difficultés qu'elle pourrait rencontrer, que c'est possible. Je la préviendrais que, oui, il y a du travail; que, oui, c'est pas donné comme ça gratuit. Mais que si elle est prête à le faire, que ça peut être une expérience vraiment extraordinaire autant pour elle que pour les élèves. Et que je pense que ça va faire pour elle une différence dans sa motivation, dans ce qui va se passer dans sa tête quand elle va se lever le matin pour s'en aller travailler avec sa coéquipière. Il y a quelque chose qui se passe. Bon aujourd'hui, on travaille ensemble; aujourd'hui on est en classe ensemble. Il y a vraiment une boule d'énergie qui est là; il y a un dynamisme qui est là. Nous, il y a comme une contagion. Nous au département, il y en a plusieurs qui ont décidé d'essayer l'enseignement en équipe après qu'ils nous ont vus aller. Je pense que le monde ont vu comment c'était bénéfique et comment ça nous rendait heureuse. Et même cette expérience-là a fait qu'on a décidé de s'en aller à la maîtrise et on a décidé de pousser ça plus loin. On trouvait ça tellement intéressant, l'enseignement en tandem, qu'on a voulu aller plus loin là-dedans en faisant des études universitaires et en fouillant davantage le sujet. Donc oui, je lui conseillerais 100 milles à l'heure de se lancer et de ne pas hésiter à me redemander des conseils n'importe quand. (citation E-112)

Je dirais un petit peu ce que je viens de te dire. Je lui demanderais la première chose : avec qui veux-tu en faire? Ça, c'est la première chose. As-tu confiance? Es-tu à l'aise? As-tu confiance que ça va bien aller avec l'autre? Est-ce que ça t'inspire? Est-ce que ça te motive ou ça te pèse? Est-ce que le cours se prête à ça? Pourquoi tu veux le faire? Qu'est-ce que tu attends que ça va te donner? (citation E-107)

En résumé sur les conseils à donner à un collègue qui veut faire de l'enseignement en tandem :

Bref, les participants sont unanimes sur un point. Ils conseilleraient tous de le faire, mais de bien choisir son partenaire d'enseignement, d'être sur la même longueur d'ondes que lui et d'avoir confiance en cette personne.

4.6.10 La poursuite de l'expérience d'enseignement en tandem

Plusieurs répondants poursuivent l'expérience de l'enseignement en tandem. Ils projettent de s'attaquer à une nouvelle préparation de cours selon cette formule. Certains ont

été approchés par des collègues intéressés à faire du tandem. D'autres perdent leur partenaire qui part à la retraite. Quelques-uns cessent l'expérience en raison d'un manque de tâche ou d'un réaménagement de celle-ci. Cependant, tous les répondants disent que, s'ils en avaient la possibilité, ils tenteraient l'expérience à nouveau. Plusieurs comptent bien essayer de créer l'occasion pour travailler encore en tandem le plus tôt possible.

À la fin de l'entretien, les répondants ont émis des commentaires généraux qui s'avèrent intéressants. Ils ont mentionné que c'était bien de parler de leur métier, qu'ils avaient pu faire l'analyse réflexive de leur pratique professionnelle. Une étude sur l'enseignement en tandem constitue une reconnaissance de cette forme d'enseignement qu'ils apprécient.

4.7 La scientificité

La dernière section de cette analyse de résultats porte sur les commentaires recueillis dans le questionnaire de scientificité soumis aux participants. L'objectif du questionnaire est de vérifier la perception des participants face aux critères de rigueur et de validité de la recherche.

4.7.1 L'analyse des données du questionnaire de scientificité

Le questionnaire de scientificité a été rempli par 18 répondants. Il comporte six questions permettant de vérifier la rigueur, la validité et la pertinence du schéma d'entrevue (Appendice D). Les commentaires recueillis nous incitent à croire que les critères ont été bien appliqués auprès des personnes qui ont participé aux entretiens.

Concernant la rigueur dans l'application de l'instrument de collecte, les répondants ont fait part de leur satisfaction. Ils ont qualifié le climat de l'entrevue de simple, accueillant,

chaleureux, calme et détendu. Ils ont mentionné que la clarté des questions installait une ambiance facilitant la libre expression, l'ouverture et les échanges. Ils ont senti une bonne préparation et le temps leur a semblé bien employé. Bref, un climat d'entrevue positif tant au niveau des échanges que du contexte.

Tous ont affirmé que la chercheuse avait manifesté du respect des valeurs et des opinions au cours de l'entretien. Les répondants ont écrit que ce respect se traduisait dans son écoute et dans son accueil. Ils n'ont ressenti aucun jugement de valeur. Une personne a mentionné avoir eu l'impression que ce qu'elle disait était important pour la chercheuse.

Selon les participants, l'objectivité de la chercheuse est restée présente tout au long de l'entrevue. Ils disent que la chercheuse, même si elle fait elle-même de l'enseignement en tandem, s'est montrée ouverte à leur discours et non « jugeante ». Une participante explique que le contenu et le contexte ont été bien situés, ce qui a facilité l'expression. Une autre évoque que la chercheuse a résisté à la tentation d'émettre son avis sur les réponses données.

Une question tentait de vérifier la crédibilité de la chercheuse dans le milieu pour mener cette recherche. Le fait que celle-ci expérimente l'enseignement en tandem a été cité comme un critère de crédibilité. Elle est également connue dans son milieu professionnel. On mentionne sa formation, son expérience, ses recherches présentes à la maîtrise et ses préoccupations relatives à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Un répondant explique qu'elle n'impose pas son expérience et qu'elle a bien présenté la recherche.

Les questions ont permis de démontrer que la participation à cette étude a favorisé la réflexion sur la pratique d'enseignement. Les répondants ont mentionné que ce fut l'occasion d'un bilan intéressant, d'un bon retour en arrière. Le retour sur le déroulement de leur carrière depuis l'entrée au collège fut l'occasion d'une synthèse constructive. Les participants ont eu l'impression de bénéficier d'un moment pour s'exprimer sur cette vocation qu'est l'enseignement. Une autre répondante a mentionné que la démarche lui avait permis de

réfléchir et de se repositionner en faveur de l'enseignement en tandem et de vouloir modifier certains autres cours.

Finalement, la dimension de la transférabilité de l'étude dans un autre milieu et sur ses retombées a été appréciée positivement. Les gens croient que l'objet de la recherche constitue une avenue pertinente pour la pédagogie et très prometteuse comme voie d'intégration des nouveaux enseignants. Tous s'accordent pour reconnaître le grand potentiel de cette étude et son caractère facilement transférable à d'autres milieux professionnels. On parle aussi de retombées positives tant pour l'étudiant et l'enseignant que pour l'organisation et l'avancement des connaissances.

L'analyse des opinions émises dans le questionnaire de scientificité suggère que cette étude est rigoureuse, crédible, objective et fiable. Les commentaires proviennent de gens qui ont vécu la démarche avec la chercheuse. Ils sont donc en mesure de se prononcer sur certaines des questions relatives à la validité de l'étude.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre renferme les constats émis par rapport aux expériences vécues par les enseignants du collégial en lien avec l'enseignement en tandem. Certains concepts sont mis en relation avec les données recueillies et interprétées en conséquence. De plus, les résultats de la revue de littérature portant sur l'enseignement en tandem, l'insertion professionnelle, les compétences pédagogiques et le mentorat sont mis en parallèle avec ce que les participants ont bien voulu révéler de leur pratique. Cette section se termine par une brève conclusion et livre quelques propos sur les limites de cette étude et quelques considérations éthiques.

5.1 Le rappel de l'objectif de recherche

Rappelons d'abord l'objectif de cette recherche effectuée auprès d'enseignants du collégial. La présente étude cherche à connaître le point de vue d'enseignants qui utilisent l'enseignement en tandem dans leur pratique. Ainsi, les données nous permettent de saisir si le fait d'instaurer ce type d'enseignement peut favoriser l'acquisition de compétences pédagogiques chez la relève du collégial et pallier au manque de formation pédagogique. En abordant la nature de la relation psychosociale dans le tandem et son impact sur les personnes, l'étude veut mettre en évidence l'idée de départ, à savoir que l'enseignement en tandem constitue une forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au collégial et l'acquisition de compétences pédagogiques qui leur sont nécessaires.

5.2. L'insertion professionnelle

Il a été constaté que, pour la plupart des gens, le fait de devenir enseignant au collégial constitue une seconde carrière et ne fait pas vraiment partie de leur plan de vie au départ. Par différents concours de circonstances, ils en sont venus à exercer ce métier. D'ailleurs, il semble que les débuts en enseignement soient une source de stress pour plusieurs personnes, surtout en raison du manque de connaissances en pédagogie.

Ainsi, l'insertion professionnelle au collégial est particulière. Rappelons que, selon Nault (1999), il existe cinq phases relatives au processus de socialisation professionnelle. La phase 1 concerne la socialisation informelle où le questionnement face à une future carrière dans l'enseignement fait son œuvre. La phase 2 est celle de la formation initiale qui englobe tous les savoirs professionnels acquis dans la formation de base en enseignement. Or, ce qui est spécifique à l'enseignement au collégial, c'est que les deux premières phases sont pratiquement inexistantes pour les gens qui évoluent dans cet ordre d'enseignement. Il est possible que cette situation explique pourquoi l'adaptation peut être si difficile. Au collégial, les enseignants entreprennent le processus à la troisième phase, c'est-à-dire à la période marquée par le premier contrat de travail. Cette phase se subdivise en trois étapes que Nault appelle : l'euphorie anticipatrice, le choc de la réalité ou la première rencontre et la consolidation des acquis. Relativement à l'euphorie anticipatrice, les répondants ont évoqué l'excitation ressentie quand ils ont appris la nouvelle de leur embauche au cégep. Par la suite, le choc de la réalité, exposé par Nault (1999), est une étape réellement vécue par la plupart des nouveaux enseignants. Dès leur entrée, les novices réalisent qu'ils ont beaucoup à apprendre pour devenir compétents en classe, auprès des étudiants et dans la préparation des cours. Cette étape est marquante puisque tous se rappellent leur première présence devant un groupe. Finalement, la consolidation des acquis se fait au fil du temps et des expérimentations de l'enseignant. Selon les personnes interrogées, une confiance et une assurance se développent graduellement permettant une meilleure analyse réflexive sur la pratique. La phase 4 qui représente le développement professionnel, en partant des essais et erreurs, et la phase 5 qui intègre la conscientisation de ses succès et la pensée réflexive sur sa

profession sont également des étapes par lesquelles les participants ont dit être passés au début de leur carrière d'enseignant au collégial.

Huberman, Grounauer et Mart (1989) ont aussi modélisé les étapes dans la vie professionnelle de l'enseignant. Il s'agit des débuts, de la stabilisation de l'expérience, de la remise en question et de la focalisation. Contrairement à Nault (1999), ces moments de vie ne se déroulent pas dans un ordre rigide et fixe. Par exemple, l'étape de la remise en question peut survenir chez certains, en début de carrière et chez d'autres, à l'aube de la retraite. La même chose se produit quand on parle de stabilisation. Elle peut arriver plus tôt ou plus tard dans le cheminement professionnel des personnes. Dans ce modèle, les débuts sont importants et, effectivement, les répondants soulignent qu'ils ont parfois manqué d'accompagnement, de support et d'informations pour traverser cette étape de manière harmonieuse. Pour ceux qui ont eu la chance de recevoir une forme de parrainage ou de vivre une expérience d'enseignement en tandem en début de carrière, il semble que l'accès à la stabilisation ait été favorisée. Le fait d'être soutenu par une autre personne permet d'éviter l'expérimentation par essais/erreurs, situation qui se révèle souvent inconfortable pour les nouveaux.

Il s'avère que les moyens pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants débutants se sont grandement améliorés. L'implication plus accrue de l'équipe départementale ou des collègues de travail est un facteur soulevé par les personnes interrogées. L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) en ont d'ailleurs démontré les mérites dans le cadre de leur recherche sur l'accompagnement. La richesse des interactions avec les collègues permet aux débutants d'apprendre au contact de personnes expérimentées. Différents moyens ont également été mis en place au cours des dernières années pour répondre au besoin d'insertion. Il s'agit, entre autres, des journées pédagogiques, des rencontres sociales entre nouveaux enseignants, de l'échange de matériel pédagogique, du cahier d'informations destiné aux débutants, ajoutons à cela la possibilité de suivre la formation du MIPEC et d'avoir par la même occasion un tuteur. À ce sujet, Nault (2007) croit que les institutions qui offrent un programme d'insertion prévoyant une forme

d'accompagnement structurée (mentorat ou tutorat) aident les débutants à acquérir plus rapidement une identité professionnelle solide. Les répondants ont d'ailleurs fait mention de l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces contributions. La formation continue est également très importante pour améliorer l'intégration dans la profession. D'ailleurs, les gens cherchent continuellement à en connaître davantage sur le métier afin de combler les manques de leur formation initiale.

L'enseignement en tandem permet d'avoir un partenaire, quelqu'un sur qui compter, quelqu'un qui favorise l'intégration dans le milieu de travail, autant au niveau de l'enseignement que de la connaissance de l'environnement et de toute la base qu'il faut connaître dans les débuts. La qualité de l'insertion professionnelle repose, selon les répondants, sur la qualité de l'accompagnement que le débutant reçoit quand il commence, sur l'accueil et la disponibilité de son équipe ou de celle d'une personne de son département. Lamontagne (2006) rapporte, à cet effet, que l'accompagnement mentorat est la composante la plus puissante des programmes d'insertion professionnelle en raison de son immédiateté auprès du novice. Il est souligné que le nouvel enseignant doit également faire son effort pour aller vers les autres et aller chercher ce dont il a besoin. Il est intéressant de constater que les apports et les difficultés liées à l'insertion professionnelle sont relativement semblables peu importe l'ordre d'enseignement. Lamarre (2003) a en effet démontré, dans sa recherche auprès d'enseignants au préscolaire et au primaire, que les conditions d'accueil, les relations humaines, les modalités d'accompagnement, le travail en équipe, la familiarisation avec le métier dans un court délai et les compétences professionnelles à parfaire ne sont que quelques exemples qui sont vus comme étant des facilitateurs ou des freins à une bonne insertion professionnelle dans le milieu. Ces éléments sont également rapportés par les enseignants du collégial au sujet de leur intégration dans l'institution et de leur cheminement.

Certaines suggestions sont ressorties des entrevues au sujet de l'insertion professionnelle de la relève. Il s'agit de la possibilité de dégager une partie de tâche d'une personne plus expérimentée afin qu'elle puisse accompagner les débuts d'un nouvel enseignant. On suggère aussi d'alléger l'horaire d'un enseignant débutant pendant la

première session ou la première année. On mentionne la création d'un guide d'accueil pour les novices. Ce guide pourrait fournir les aspects techniques du fonctionnement du collège et de la profession ainsi que certaines notions de base en pédagogie. Ces suggestions seraient idéales, mais elles s'avèrent difficiles à mettre en place dans la conjoncture actuelle au collégial. Le sous-financement des collèges et la situation encore plus précaire des collèges en région éloignée sont des facteurs dont il faut tenir compte dans la réalité.

Finalement, malgré le stress vécu, le manque d'expérience et le choc de la réalité dans l'enseignement au collégial, les gens considèrent leurs premières présences en classe comme plutôt positives et cela se dégage de leurs entrevues. C'est en discutant de leurs premières expériences en classe que les enseignants ont mis en évidence leur évolution professionnelle au fil des ans et la consolidation de leurs acquis pédagogiques. Nault (2007) ainsi que les participants à cette recherche s'entendent que le processus d'insertion professionnelle prend fin au moment où l'enseignant est adapté à son milieu, à ses tâches d'enseignement et au système d'éducation. Un sentiment de compétence est un autre élément qui vient couronner le cheminement de carrière.

5.3 L'enseignement en tandem

L'enseignement en tandem se pratique déjà depuis plusieurs années dans quelques programmes offerts au collégial. Pour certains répondants, c'est le type d'enseignement avec lequel ils ont évolué dès le début de leur carrière. Pour d'autres, c'est une découverte récente. Néanmoins il s'agit d'une façon d'enseigner qui semble être appréciée par ceux qui la pratiquent.

L'étude révèle que l'enseignement en tandem est expérimenté pour de nombreuses raisons, toutes motivées par différents intérêts personnels ou professionnels. Le choix du jumelage, dans le cadre de ce type d'enseignement, est assez partagé. Quelques individus vivent des jumelages formels, mais la plupart des personnes interrogées ont bénéficié d'un

jumelage informel. Au sujet du jumelage informel, l'importance de bien choisir son partenaire, d'avoir une complicité de départ et une vision commune du métier d'enseignant est soulignée. Certains auteurs ont d'ailleurs abordé la question du jumelage formel et informel. Houde (1995) rapporte que, selon les recherches, le mentorat formel serait moins efficace puisque les personnes ne se sont pas choisies au départ. Elles auraient tendance à moins s'engager dans la relation, ce qui peut occasionner plus de chances de conflits. Une répondante a d'ailleurs relaté une expérience de mentorat formel qui a été parsemée de conflits. Cette expérience a été difficile en raison des trop grandes différences dans la philosophie d'enseignement. Dans le cadre d'un mentorat informel, ces deux personnes n'auraient probablement pas choisi de travailler en tandem. Beaunègre (1998), quant à lui, explique qu'un mentorat formel dans une équipe de travail est davantage voué à l'échec en raison du caractère obligatoire de la situation de jumelage. Par contre, il ne serait pas exclu, selon lui, qu'un mentorat formel devienne informel en cours de route, au niveau de la dimension affective. Dans ce mémoire, les participants qui ont été jumelés de façon formelle en sont venus à cette dimension affective plus informelle, sauf dans le cas ci-haut mentionné où la relation s'est soldée par la dissolution de l'équipe.

L'enseignement en tandem constitue un renouveau pédagogique par les nombreux avantages qu'il est possible de lui conférer : travail d'équipe, accompagnement, échange et rétroaction, insertion professionnelle, acquisition de compétences, efficacité accrue. Buckley (2000) a d'ailleurs démontré dans ses travaux de recherche que ce type d'enseignement répond à une multitude d'avantages autant pour les enseignants et les étudiants que pour l'institution.

La façon d'utiliser l'enseignement en tandem, pour un cours qui s'échelonne sur une session, est pratiquement unique pour chaque personne rencontrée. La fréquence de la présence des deux enseignants en classe se décide selon les besoins du cours et des personnes. Cela suppose une très grande liberté dans la mise en pratique de cette forme d'enseignement. L'enseignement en tandem n'oblige pas les individus à une application spécifique et rigide; ils ont le choix d'être toujours en classe, de l'être la moitié de la session

ou seulement pour un nombre de cours partiels. Bref, les combinaisons possibles sont très variées et le fait de pouvoir faire des aménagements plus légers est un avantage certain. Cette dimension importante relevée par les répondants correspond à l'une des onze étapes d'une planification d'enseignement en tandem élaborée par Buckley (2000). L'application de l'enseignement en tandem correspond à l'étape de développement d'un plan d'action où les équipiers déterminent ensemble qui fait quoi, de quelle façon et à quelle fréquence.

Que le tandem soit formé de deux hommes, de deux femmes ou d'un homme et d'une femme ne semble pas avoir une influence particulière sur la composition de l'équipe. Ce qui importe se situe davantage au niveau du choix du bon partenaire pour faire l'expérimentation. Houde (1995) est d'avis qu'un jumelage efficace repose sur une relation où il y a réciprocité et affinités entre les partenaires. Ainsi, le fait d'être jumelé pour enseigner permet de mieux connaître le milieu et de développer des compétences en classe et en dehors de celle-ci. Outre l'enseignement en tandem, d'autres formes de jumelage sont efficaces pour favoriser l'insertion professionnelle. Il s'agit par exemple du département, des collègues, des conseillers pédagogiques, du fait de partager son bureau avec un ou une collègue, de faire partie du MIPEC.

Finalement, l'enseignement en tandem n'est pas une modalité uniforme. Sa valeur et son utilité peuvent varier d'un contexte à l'autre et d'un ordre d'enseignement à un autre. Une limite de ce type d'enseignement est qu'il couvre seulement l'aspect didactique et pédagogique. En consultant les avantages et les conditions gagnantes de l'enseignement en tandem établis par Buckley (2000), bon nombre d'éléments mentionnés sont directement reliés au fait de dispenser des cours uniquement. Pour développer ce qui a trait à l'insertion professionnelle, il faut que le tandem évolue au-delà du cours et qu'il établisse une relation d'accompagnement. Cette formule doit donc être combinée avec le mentorat pour que toutes les dimensions de l'insertion professionnelle soient couvertes.

5.4 Le mentorat

Les enseignants plus expérimentés, qui ont été interrogés dans le cadre de cette recherche, sont réticents à dire qu'ils sont mentors dans leur équipe. Ils considèrent qu'il règne dans leur tandem une relation égalitaire. Malgré ce fait, on constate, pratiquement dans chaque tandem de cette étude, qu'une personne voit son partenaire comme un mentor pour elle. Le fait de jumeler un enseignant expérimenté et un enseignant débutant semble stimulant au niveau des applications pédagogiques en classe et à l'extérieur du cours. Selon les répondants, le mentorat vécu dans un contexte d'enseignement en tandem est une mesure qui rapporte autant au mentor qu'au novice.

Même si les gens préfèrent ne pas être qualifiés de mentors, ils sont conscients de leur expérience et de leur rôle spécifique dans la formation de la relève enseignante. Dans un tandem, l'enseignant expérimenté semble avoir un rôle très varié. Il est un support, un guide, un accompagnant. C'est une autre façon de mettre à profit ses connaissances, ses stratégies et ses compétences acquises au fil de sa carrière. Il agit à titre de modèle pour l'autre enseignant, qu'il soit débutant ou non. Cela rejoint la perspective d'Érikson (1982) au sujet du concept de générativité. Les enseignants chevronnés reconnaissent l'importance de passer le flambeau aux autres générations, de transmettre leur expertise, de remettre de la nouveauté dans leur fin de carrière en accompagnant un enseignant débutant.

Dans le cadre de l'enseignement en tandem, lorsqu'un enseignant débutant fait équipe avec un enseignant expérimenté, le débutant prend de l'assurance et développe ses compétences pédagogiques. La relation mentor/protégé amène graduellement le nouvel enseignant à voler de ses propres ailes. Souvent, la fin de la relation de mentorat correspond davantage aux circonstances entourant la tâche ou les cours. Ce n'est pas toujours un choix délibéré de se dissocier. Houde (1995) explique qu'il y a une évolution dans la relation mentor/protégé. La relation débute, progresse et se termine pour laisser le débutant voler de ses propres ailes. En fin de tandem, les personnes semblent être allés chercher suffisamment de compétences pour continuer de se développer professionnellement. Ces éléments ont pu

être relevés dans les discussions avec les participants de l'étude. Les récits de pratique des personnes au sujet de la relation mentor/protégé démontrent bien l'évolution du début jusqu'à la fin du tandem.

Certains éléments de cette étude rejoignent la pensée de Levinson *et coll.* (1978) lorsqu'il fait un parallèle entre les saisons du jeune adulte et les saisons du mitan de la vie. Ces saisons se divisent en tâches majeures à réaliser pour favoriser le développement. Au niveau du jeune adulte, on y retrouve, entre autres, le fait d'établir une relation avec un mentor; et, pour le mitan de la vie, il y a le fait de devenir mentor. Donc, dans l'évolution du jeune adulte, il s'avère tout à fait normal de vouloir aller chercher son inspiration auprès d'un modèle quand on est débutant et de passer le flambeau de son expertise en fin de carrière quand on est expérimenté. Le mentorat dans l'enseignement en tandem serait ainsi une source d'épanouissement personnel et professionnel pour les deux partenaires.

Finalement, considérant que le réseau collégial verra une grande partie de son corps professoral quitter pour la retraite dans les prochaines années, le jumelage d'un nouvel enseignant et d'un enseignant expérimenté semble être une façon efficace de transférer l'expertise professionnelle. D'ailleurs, ce jumelage semble permettre d'éviter l'inconfort que peut vivre un novice à ses débuts. Il ressort de cette recherche que le mentorat est une bonne alternative à utiliser pour favoriser l'insertion de la relève, mais que son efficacité est améliorée s'il est combiné à l'enseignement en tandem. À la question : Comment peut-on aider les nouveaux enseignants à faire l'apprentissage de leur métier?, la réponse est la suivante : en leur permettant d'enseigner avec un enseignant expérimenté.

5.5 Les compétences pédagogiques

Il semble que les compétences reliées à la vie en classe, les compétences dans le rapport aux élèves et à leurs particularités, les compétences exigées par rapport à la société et les compétences inhérentes à la personne soient des compétences dont l'acquisition est

facilitée par le fait d'enseigner à deux. Quant aux compétences liées aux disciplines enseignées, il s'agit de celles pour qui les gens voient le plus de bénéfices à travailler en tandem. C'est à travers elles que se retrouvent les principales tâches du métier d'enseignant. Ainsi, le fait de pouvoir être jumelé à une autre personne dans le cadre d'un cours, de travailler avec elle et de l'observer constitue un avantage certain pour acquérir plus rapidement les compétences nécessaires à l'exercice de la profession.

Huberman *et coll.* (1989) exposent, sur l'évolution de la carrière enseignante, les résultats de leur recherche reliés à la maîtrise des compétences pédagogiques en cours de carrière. Il semble que les enseignants maîtrisent d'abord les compétences liées à la socialisation dans le métier alors que les aspects plus pédagogiques du travail d'enseignant soient plus longs à acquérir. On dit que, dans ses débuts, l'enseignant apprend en observant les autres et qu'il procède souvent par essais et erreurs. Dans cette optique, la présente étude montre que le fait de travailler en tandem, et surtout avec un enseignant expérimenté, permet de maîtriser plus rapidement ces compétences qui, autrement, demandent davantage de temps avant l'atteinte d'une certaine confiance dans le métier.

5.6 Les avantages et les inconvénients de l'enseignement en tandem

Buckley (2000), dans ses travaux, a dressé une liste d'avantages et d'inconvénients liés à l'enseignement en équipe, tant pour l'enseignant lui-même que pour l'étudiant ou pour l'institution. À la lumière des rencontres effectuées, on constate que ces éléments sont similaires chez l'ensemble des répondants. Les avantages communs sont d'améliorer la qualité de l'enseignement en additionnant les forces de chacun; d'apporter du dynamisme au travail; d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques; de fournir de la rétroaction; de réduire les difficultés de communication avec les étudiants; d'alterner le style de personnalité et le changement de rythme en classe; d'aider la relève enseignante; d'apprendre plus rapidement les tâches reliées au métier; d'améliorer la gestion de la discipline, etc. Quant aux inconvénients, on retient le fait que l'enseignement en tandem demande plus de temps et

d'énergie; qu'il y a plus de travail pour un même salaire; que la présence de deux enseignants peut déconcentrer et surexciter les étudiants. Ainsi donc, les similitudes entre les résultats des travaux de Buckley (2000) et les résultats de la présente étude, relativement aux avantages et aux inconvénients, sont frappantes. Les quelques distinctions soulevées viennent principalement du fait que Buckley (2000) n'était pas de différenciation quant aux ordres d'enseignement. D'après les discussions avec les participants, il semble que ce type d'enseignement convienne bien à l'approche par compétences, telle qu'appliquée dans un collège. Par contre, il est important de ne pas généraliser ce fait. Il est essentiel de se questionner à savoir si l'enseignement en tandem s'applique à tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et universitaire).

5.7 Les enjeux de la recherche

Cette recherche, portant sur la méthode d'enseignement en tandem, comporte des enjeux administratifs ou politiques, nomothétiques, pragmatiques et ontogéniques. La section suivante présente les constats réalisés, les actions posées, les recommandations suggérées à la suite du travail d'interprétation des résultats.

5.7.1 Les enjeux administratifs ou politiques

Dans le cas de la présente étude, les personnes qui choisissent de faire de l'enseignement en tandem le font de leur propre initiative. L'établissement ne reconnaît pas complètement l'enseignement en tandem dans le calcul de la tâche des enseignants. Pour plusieurs enseignants, il s'agit d'une contrainte qui les empêche de vivre l'expérience. La peur de se voir plonger dans une charge de travail trop lourde les amène à remettre en question cette alternative. Des conditions favorables à l'expérimentation de cette formule devraient être envisagées puisque cette recherche démontre clairement qu'enseigner en équipe est une formule gagnante pour la motivation et le dynamisme des enseignants.

Pour ce qui est de l'insertion professionnelle, des répondants suggèrent qu'il y ait systématiquement une personne assignée à tout nouvel enseignant pour l'accompagner dans ses débuts. Cet accompagnement serait bénéfique autant sur le plan pédagogique qu'au niveau des aspects techniques (imprimerie, clés, présentation du personnel de l'établissement, etc.) du métier. D'ailleurs, à ce propos, l'étude démontre la nécessité d'un allègement de tâche pour le débutant, lors de la première session ou de la première année. Ce moyen permettrait à la relève une meilleure intégration de l'apprentissage de l'enseignement. Présentement, le sous-financement des collèges, en particulier dans les régions éloignées, ne permet pas cet état de choses. Malgré tout, des solutions ou des alternatives en ce sens doivent être envisagées par les administrateurs et ce, dans un avenir rapproché, afin de faciliter l'insertion professionnelle d'une relève grandissante. Une reconnaissance tangible de ce type d'enseignement dans le calcul de la tâche des enseignants s'avère souhaitable.

5.7.2 Les enjeux nomothétiques

Bien que l'objectif de départ de ce mémoire ait principalement une visée pragmatique, il est possible de discerner certains enjeux nomothétiques. Selon Van Der Maren (2003), l'enjeu nomothétique correspond à la production d'un savoir savant. Dans cette étude, l'enseignement en tandem est interprété comme une mesure d'insertion professionnelle et d'acquisition de compétences pédagogiques. L'interprétation des résultats permet de faire avancer les connaissances sur tous les aspects connus ou méconnus de ce type d'enseignement. À travers tous les travaux entourant la présente recherche, l'enseignement en tandem a pu être davantage documenté et maîtrisé autant par la chercheuse que par les enseignants qui l'expérimentent.

5.7.3 Les enjeux pragmatiques

Van Der Maren (2003) dit que l'enjeu pragmatique existe pour résoudre les problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. Il cherche à résoudre les problèmes de la pratique. Il est difficile de déterminer l'impact réel qu'un projet de recherche sur l'enseignement en tandem peut avoir sur les pratiques courantes d'un milieu. La réalisation de cette étude a généré, à l'intérieur du collège, une certaine synergie qui a incité des personnes à modifier leurs façons de faire. Par exemple, à la suite de son expérience d'enseignement en tandem, la chercheure, assistée d'une collègue de travail, a présenté un atelier sur le sujet à l'occasion d'une journée pédagogique. Après avoir assisté à cette présentation, quelques enseignants ont décidé de faire de l'enseignement en tandem et ont collaboré, par la suite, à la présente étude. Une autre constatation a été notée au niveau du vocabulaire adopté par les participants à la recherche. En effet, les enseignants sont passés des vocables « *team teaching* » ou « enseignement en équipe » à celui « d'enseignement en tandem ». Ce dernier concept est maintenant employé spontanément par ceux qui pratiquent ce type d'enseignement. Toutes les personnes qui ont eu l'occasion d'expérimenter l'enseignement en tandem, ne serait-ce qu'une seule fois, souhaitent que cette chance se présente à nouveau pour elles.

5.7.4 Les enjeux ontogéniques

Il y a évidemment des enjeux concernant le développement personnel de la chercheure. À titre d'exemple, mentionnons qu'une recherche-action, sur d'autres aspects de l'enseignement en tandem, est menée parallèlement par une collègue de travail. Ces deux chercheuses expérimentent l'enseignement en tandem, depuis quatre ans, dans le cadre d'un cours qui s'intitule « Animation de groupe et travail d'équipe » et ce, dans le programme de techniques de travail social. C'est à travers cette expérimentation qu'une démarche de maîtrise a été entreprise en septembre 2003. Depuis ce temps, plusieurs occasions ont permis aux chercheuses de présenter le fruit de leur réflexion et de leurs travaux. Des présentations ont d'abord été faites aux membres du département de techniques de travail social et ensuite à

d'autres enseignants du collège dans le cadre d'une journée pédagogique. Finalement, deux ateliers ont été donnés lors d'un colloque national d'enseignants en travail social de même que lors d'un colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (Gagnon et Philippe, 2005). Pour cette dernière association, les chercheuses ont d'ailleurs eu la mention d'honneur de leur collège.

En cours de route, la chercheuse est devenue tuteur pour une nouvelle enseignante inscrite à la formation MIPEC. De plus, il lui a été également possible de faire de l'enseignement en tandem avec une enseignante nouvellement engagée. Ces expériences ont permis de vivre les avantages et les inconvénients de deux moyens d'insertion professionnelle de la relève : l'enseignement en tandem et la formation continue.

5.8 Les limites

Certaines limites ont été rencontrées lors du déroulement de cette recherche qualitative. Une de ces limites, inhérente à la retranscription des entrevues, est la qualité du français parlé. Lors de l'écoute des enregistrements, il a été constaté que les gens font de nombreuses contractions entre les mots. Souvent, les répondants ne finissent pas leurs phrases ou passent d'une idée à une autre. Il s'agit d'aspects qui ne sont pas observés pendant les entrevues mais qui ressortent lors de l'écoute attentive de celles-ci. Les verbatims présentés ont été légèrement corrigés pour faciliter la compréhension. Une attention particulière a été apportée à ce travail de correction pour éviter de modifier la pensée des personnes répondantes. Pendant l'analyse des verbatims, une autre difficulté s'est présentée. Il s'agit de la quantité impressionnante de données recueillies et dont il faut extraire les éléments les plus pertinents. Ainsi, le matériel a été choisi avec grand soin par la chercheuse.

Une troisième limite concerne le fait que les verbatims analysés dans le cadre d'une recherche qualitative ne sont pas généralisables, étant donné l'échantillonnage souvent restreint. Dans cette étude, 18 participants se sont portés volontaires pour contribuer à la

démarche. De plus, les données recueillies proviennent d'un seul collège. Quant au déroulement des entrevues, il est important de présenter les questions dans un ordre qui favorise une progression. Cela permet à la personne de conserver une certaine logique tout au long de l'entretien. À ce stade du processus, la chercheuse a comme défi d'éviter d'orienter les questions dans le sens d'une réponse recherchée, autant au niveau verbal que non-verbal. Puisque les personnes qui enseignent en tandem sont rencontrées soit à titre d'enseignants débutants, soit à titre d'enseignants expérimentés, la chercheuse doit conduire l'entrevue un peu différemment selon les participants interrogés, ce qui peut involontairement influencer les réponses.

Finalement, des biais se sont possiblement introduits lors des entrevues. En effet, il existe des variables affectives qui peuvent toucher les personnes qui se présentent pour participer à la recherche. Ces variables sont de nature personnelle, professionnelle, environnementale, de santé ou organisationnelle. L'état dans lequel se trouve un individu au moment de l'entrevue peut influencer ses réponses. Par exemple, une personne que l'on passerait en entrevue une deuxième fois, quelques jours plus tard, risque de donner des éléments nouveaux, ignorés la première fois. Le contenu pourrait changer, car il s'agit de contenus très subjectifs. On ne peut donc jamais prétendre que tout a été dit par une personne sur un sujet.

5.9 Les considérations éthiques

La plupart des études en sciences de l'éducation mettent l'accent sur la description de phénomènes naturels. Malgré tout, les problèmes éthiques sont tout aussi nombreux et variés que dans des études expérimentales. Dans le cadre d'une recherche qualitative, trois éléments importants sont à considérer. Il s'agit du droit à la vie privée, du consentement éclairé et de la confidentialité. Selon Gauthier (2003), le droit à la vie privée représente « [...] le droit qu'a l'individu de définir lui-même quand et selon quelles conditions ses comportements, attitudes ou croyances peuvent être rendus publics. » (p.253). Quant au consentement éclairé, il est

nécessaire que la personne dispose de suffisamment d'information sur ce qui lui sera demandé et à quelles fins cette information sera utilisée, pour bien en évaluer les conséquences. Finalement, la confidentialité soulève le caractère privé des informations révélées sous ce sceau. Ces informations se doivent donc de demeurer confidentielles. En conséquence, il s'avère essentiel de considérer ces trois aspects éthiques auprès des personnes interrogées.

Au début de chaque entrevue, de nombreuses informations ont été données pour clarifier le déroulement de la rencontre, la méthode de collecte de données et l'interprétation finale des résultats. Les participants ont consenti à signer un formulaire autorisant l'enregistrement intégral de l'entretien. Les raisons de cet enregistrement ont, au préalable, été expliquées à chaque répondant. De plus, les personnes étaient libres de se retirer du processus en tout temps.

Les sciences de l'éducation ne s'intéressent pas aux sujets humains comme tels, mais à travers le but poursuivi par la recherche, il y a observation des situations réelles mettant en scène les sujets humains. La présente étude travaillait sur des sujets humains oeuvrant dans leur milieu naturel, ce qui entraîne des considérations éthiques à respecter. De plus une grande rigueur méthodologique a été exercée tout au long de l'étude afin d'éviter les problèmes éthiques envers les participants (confidentialité, consentement, validité des questionnaires et des questions d'entrevue).

Bref, dans la présente recherche, les considérations éthiques ont été respectées. Il est à noter que la confidentialité a été une préoccupation particulière de tous les instants pour la praticienne chercheure oeuvrant dans le même milieu que les participants.

5.10 Conclusion

La présente étude démontre que le fait d'enseigner en tandem favorise l'acquisition de compétences pédagogiques et l'insertion professionnelle des enseignants débutants au collégial. Les entrevues confirment qu'il y a beaucoup d'avantages pour les enseignants à utiliser cette formule. Parmi ces avantages on mentionne, entre autres, le dynamisme au travail, la motivation, le sentiment d'être soutenus dans la profession et dans les décisions, l'apprentissage plus rapide du métier d'enseignant au collégial, de la pédagogie et de la discipline en classe. Un aspect problématique est revenu souvent dans les discussions. Il s'agit du fait que l'enseignement en tandem n'est pas reconnu dans le calcul de la tâche de l'enseignant au collégial. On peut alors se demander comment les administrateurs du collège pourraient lui accorder une certaine forme de reconnaissance et admettre ainsi les bienfaits de cette pratique d'insertion professionnelle.

Le phénomène des retraites massives pointe à l'horizon et l'enseignement en tandem gagnerait à être davantage utilisé. Il semble que ce type d'enseignement soit efficace dans l'apprentissage du métier et le développement de compétences pédagogiques. Il constitue une nette amélioration entre apprendre « sur le tas », par essais et erreurs, et apprendre auprès de modèles enseignants. Au cours des prochaines années, bon nombre de nouveaux enseignants feront leur entrée au collégial. En prenant pour acquis que ces novices puissent avoir besoin de quelques sessions pour être à l'aise et confiants dans leur enseignement, on peut alors prévoir l'émergence d'une insatisfaction des étudiants par rapport à la qualité de leurs cours. Ce genre de situation constitue une barrière majeure à la rétention de la clientèle et à la réputation d'un établissement. Il s'avère important de trouver des solutions ou des alternatives pour offrir la possibilité, aux enseignants intéressés, de faire de l'enseignement en tandem sans trop alourdir leur tâche d'enseignement. Il s'agit là d'une voie d'amélioration à l'insertion professionnelle des débutants. Des moyens doivent donc être mis en œuvre dans le milieu collégial pour privilégier la communication et l'échange de pratiques pédagogiques entre une génération qui part et une génération qui arrive.

APPENDICE A

A.1 Lettre d'autorisation à mener la recherche dans l'institution

A.2 Lettre pour le recrutement des participants

Rimouski, le 2 novembre 2004

Madame Josée Lafleur
Directrice des services éducatifs
par intérim
Cégep de Rimouski
60, rue Évêché Ouest
Rimouski, (Québec)
G5L 4H6

Madame,

La présente est pour faire appel à votre collaboration pour la réalisation d'un projet de recherche à la maîtrise en éducation (UQAR). Cette collaboration consiste à me permettre de faire appel aux professeurs du collège en vue de recruter des participants pour faire une entrevue semi-dirigée ainsi qu'à faire deux entrevues de groupe avec les gens du MIPEC.

Il s'agit d'une recherche portant sur la question suivante : *L'enseignement en tandem : forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition d'habiletés pédagogiques des enseignants débutants au collégial?*

La collecte de données se fait en deux temps. Premièrement, elle implique une entrevue semi-dirigée avec chaque participant. L'échantillon est choisi parmi des professeurs volontaires ayant déjà vécu une expérience d'enseignement en tandem. Deuxièmement, une entrevue de groupe sera effectuée avec les tuteurs volontaires du MIPEC et une autre avec les enseignants débutants inscrits dans le MIPEC actuellement ou antérieurement. Avec votre accord, les entrevues auraient lieu au collège à partir de novembre 2004 pour se terminer environ en mars 2005.

Le protocole déontologique de la recherche accorde une grande importance à toutes les mesures permettant d'assurer la confidentialité des données recueillies et de préserver l'anonymat des répondants, au moment de la collecte de données et dans la présentation du rapport de recherche.

L'invitation à participer aux entrevues individuelles sera adressée à chaque professeur par le courrier interne et c'est directement à moi que les volontaires communiqueraient leur intérêt. Quant aux entrevues de groupe avec le MIPEC, l'invitation sera envoyée aux gens qui ont évolué au MIPEC depuis le début et jusqu'à ce jour. Les noms de ces personnes me seront communiqués par la conseillère pédagogique en place. Si vous accueillez favorablement ma demande de collaboration, j'aimerais avoir l'occasion de vous présenter cette recherche de vive voix et de répondre à vos questions.

En espérant une réponse favorable à ma demande. Je vous envoie, madame, mes salutations distinguées.

Johanne Gagnon
Enseignante en techniques de
travail social

L'enseignement en tandem comme forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial

Bonjour,

Depuis plus d'un an, je consacre beaucoup d'efforts à un projet de maîtrise portant sur l'enseignement en tandem (enseignement en équipe ou « *team teaching* ») dans un contexte où la relève enseignante au collégial se fait grandissante.

Pour mener à bien cette recherche, j'ai besoin de la collaboration d'enseignantes et d'enseignants qui ont déjà vécu une expérience d'enseignement en tandem ou qui en vivent une présentement. Cette collaboration demande de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 60 minutes. Cette entrevue n'exige aucune préparation particulière de votre part. Elle peut être vue comme une occasion de revenir sur votre expérience et votre cheminement de carrière. Toutes les informations recueillies lors des entrevues seront traitées dans le respect le plus complet des répondants et de l'anonymat.

Si vous êtes intéressés à participer à la recherche ou pour tout renseignement supplémentaire, vous pouvez communiquer avec moi le plus tôt possible au poste 2648, par courriel à johanne.gagnon@cegep-rimouski.qc.ca ou passer directement à mon bureau au G-222.

En vous remerciant à l'avance de toute forme d'intérêt que vous porterez à cette recherche, je vous prie d'accepter mes plus cordiales salutations.

Johanne Gagnon
Enseignante en techniques de travail
social

APPENDICE B

B.1 Aide-mémoire pour l'entrevue semi-dirigée

B.2 Questionnaire d'entrevue semi-dirigée

<i>Aide-mémoire pour l'entrevue semi-dirigée</i>
--

- Merci d'avoir accepté de contribuer à cette recherche;
- Informations sur la recherche : Projet de maîtrise en éducation, je prévois rencontrer des enseignants en individuel, suite aux entrevues je ferai l'analyse des données afin de vérifier ma question de recherche que je rappelle : *L'enseignement en tandem comme forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial*
- Mon sujet de recherche vient de mon expérience personnelle sur l'enseignement en tandem en tant qu'enseignante, de mon envie de connaître l'expérience des autres sur ce sujet et du fait que j'ai constaté qu'il n'y avait pas de littérature au Québec sur cette forme d'enseignement.
- Il s'agit d'une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 60 minutes; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, vous parlez librement de votre expérience;
- Le protocole déontologique de la recherche stipule qu'à tout moment vous pouvez interrompre votre participation. Je m'engage à traiter les informations recueillies lors des entrevues avec le respect le plus complet de l'anonymat des répondants.
- Les entrevues sont enregistrées et retranscrites par moi. Le mémoire de maîtrise présentera des citations tirées des entrevues mais sans mentionner le nom ou les caractéristiques individuelles des personnes. Les données sont gardées pendant 5 ans et détruites ensuite. Vous serez invité à consulter le mémoire dans sa version finale si vous le désirez.
- Faire lire et signer le formulaire de consentement;
- Expliquer le questionnaire sur les critères de scientificité qui sera envoyé à Léon;
- Il reste à remplir le questionnaire socio-démographique (proposer de le faire au début ou à la fin).
- Avez-vous des questions?

Questionnaire d'entrevue semi-dirigée

1. Expliquez-moi dans quelles circonstances vous êtes devenu(e) enseignant(e) au collégial.
2. Parlez-moi de votre intégration à cette époque et encore aujourd'hui.
 - **Cheminement de carrière, étapes**
 - **Accueil au département et au collège**
 - **Qu'est-ce qui favorise l'insertion professionnelle?**
3. Comment se sont déroulées vos premières expériences d'enseignement?
4. Expliquez-moi les circonstances qui vous ont amené(e) à faire de l'enseignement en équipe.
 - **Choix du jumelage (formel ou informel)**
 - **Type d'enseignement en équipe**
 - **Sexe (différences)**
5. Parlez-moi de votre expérience d'enseignant au sein de cette équipe (débutant ou mentor).
 - **Rôle du mentor**
 - **Comment ça se passe en classe? (gestion de classe et de la matière)**
 - **Expérience qui se poursuit?**
6. Parlez-moi de la relation professionnelle qui s'est installée dans votre équipe.
 - **Conflits?**
 - **Partage des responsabilités**
 - **Influence mutuelle**

7. Sur le plan de la pédagogie, je vous nomme cinq champs de compétences à acquérir pour un enseignant, dites-moi si vous avez l'impression que l'enseignement en équipe vous a permis de développer davantage chacun de ces champs de compétences. Si oui, de quelle façon et si non, pourquoi?

- ✓ **Compétences reliées à la vie en classe** (gestion de la discipline, gestion du temps, climat);
- ✓ **Compétences dans le rapport aux élèves et à leurs particularités** (réajustement, nouvelles technologies, éthique)
- ✓ **Compétences liées aux disciplines enseignées** (savoir et culture, qualité du français parlé et écrit, mise en œuvre d'activités pédagogiques, planification du cours, pilotage du cours, évaluation du cours)
- ✓ **Compétences exigées par rapport à la société** (collaboration avec le milieu, participation à la vie départementale et dans le collège);
- ✓ **Compétences inhérentes à la personne** (savoir-être, attitudes, démarche réflexive sur sa pratique, appropriation de stratégies et utilisation de différentes méthodes)

8. Selon vous, quels sont les avantages et quels sont les inconvénients de l'enseignement en équipe?

- **Élèves, enseignants et établissement**
- **Utilisation plus fréquente de ce type d'enseignement?**
- **Qualités ou aptitudes nécessaires**

9. Si vous aviez un ou une collègue voulant faire une expérience d'enseignement en équipe, que lui conseilleriez-vous?

10. Avez-vous l'intention de refaire une expérience similaire d'enseignement en équipe? Dans quelles circonstances? (même cours, même partenaire...)

APPENDICE C

C.1 Formulaire de consentement

C.2 Questionnaire socio-démographique

FORMULAIRE

Recherche sur l'enseignement en tandem comme forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial.

Cette étude, réalisée par Johanne Gagnon, est menée dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski et se déroule au Cégep de Rimouski. Ce formulaire de consentement qui vous est remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements, en communiquant au poste téléphonique 2648. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations.

La présente recherche a pour but de vérifier si l'enseignement en tandem peut favoriser l'insertion professionnelle d'un enseignant débutant, en particulier si cette expérience est vécue en équipe avec un enseignant expérimenté (mentor). Elle vise à connaître la perception des enseignants, qui vivent ou ont déjà vécu une expérience d'enseignement en tandem au collégial à propos : des modalités d'insertion professionnelle, de la relation psychosociale avec le mentor et le débutant, de l'enseignement en tandem, de la pédagogie et de l'acquisition de compétences en enseignement. La collaboration attendue des enseignants consiste à participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 60 minutes.

Il est entendu que les participants sont libres de cesser leur engagement dans la recherche à tout moment ou de refuser de répondre à certaines questions qui seront posées lors des entretiens. Toutes les informations recueillies lors des entrevues seront traitées dans le respect le plus complet de l'anonymat des répondants. Les entrevues semi-dirigées seront enregistrées pour favoriser la retranscription des données pour l'analyse. L'utilisation du questionnaire socio-démographique sert uniquement à établir certaines statistiques d'âge, de sexe, d'années d'ancienneté etc.

Il n'y a pas d'inconvénient à prévoir suite à cette collaboration. Les intentions de cette recherche et la réflexion qui entoure le sujet à l'étude ne risquent pas de causer des désagréments aux répondants. Cette recherche devrait plutôt s'avérer un moment d'analyse de sa pratique au point de vue des enseignants de la relève et au point de vue des enseignants expérimentés qui mettent à contribution leurs savoirs. Les résultats de cette recherche seront présentés au moment venu à la direction des études du Cégep de Rimouski et seront disponibles aussi pour les participants intéressés à en connaître la teneur.

CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des informations concernant la recherche intitulée : *L'enseignement en tandem comme forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial*. Je comprends les règles de confidentialité qui seront appliquées et je sais qu'aucun préjudice ne pourra m'être causé si je cesse ma participation ou refuse de répondre aux questions. Aussi, aucune information pouvant m'identifier ne sera mentionnée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

Dès lors, j'accepte librement de participer à cette recherche et je comprends que les informations que je fournirai ne seront utilisées qu'aux seules fins de la présente étude.

Nom du chercheur

Signature

Date

Nom du participant

Signature

Date

<i>Questionnaire socio-démographique</i>
--

Renseignements généraux :

Sexe : _____ masculin _____ féminin

Âge : _____ ans

Secteur d'enseignement : _____ général _____ technique

Année d'entrée dans l'enseignement collégial : _____

À quel âge? _____ ans

Expérience dans l'enseignement collégial : _____ d'années reconnues

APPENDICE D

D.1 Questionnaire de scientificité

L'enseignement en tandem comme forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial

Questionnaire

1. Je suis satisfait(e) du climat général lors de l'entrevue.

☐ Oui ☐ Non

2. La chercheuse a respecté mes valeurs et mes opinions au cours de l'entretien.

☐ Oui ☐ Non

3. La chercheuse m'a semblé objective tout au long de l'entrevue semi-dirigée.

☐ Oui ☐ Non

4. La chercheure, de par son implication dans le milieu, me semble crédible pour mener cette recherche.

☐ Oui ☐ Non

5. Cette étude m'a permis de réfléchir sur ma pratique d'enseignant(e).

☐ Oui ☐ Non

6. Selon moi, cette étude pourrait être réalisée dans un autre milieu éducatif (collège) et générer des retombées intéressantes.

☐ Oui ☐ Non

Johanne Gagnon
Étudiante à la maîtrise en éducation

RÉFÉRENCES

- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Archambault, J.-A., Mathieu, R. et Laforest, B. (1972). *Une intervention de la psychologie industrielle en milieu scolaire : une évaluation de la tâche de professeurs impliqués dans une expérience de team teaching*. Chambly : H=S.L.
- Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 16-21.
- Beaunègre, J.-F. (1998). *Analyse descriptive et explicative des effets du mentorat sur le devenir professionnel d'un groupe de diplômés universitaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Bélair, L. (1998). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L.Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^e éd.) (p.64-75). Bruxelles : De Boeck.
- Biron, D., Cividini, M. et J.-F. Desbiens. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions CRP.
- Boutin, G et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Buckley, F.-J. (2000). *Team teaching : what, why and how?* Californie : Sage Thousand Oaks.
- Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Montréal : Collège Maisonneuve.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV, 497-514.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur: avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la science*. Sainte-Foy, Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs?* Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouvellement au collégial*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Deslauriers, J.-P. et Kerisit, M. (1997). Les devis de la recherche qualitative. Dans J. Poupart (Dir.), *La recherche qualitative* (p.105-109). Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Doré, A. (2007). L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 41-42.
- Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New-York: Norton.
- Fédération autonome du collégial. (2006). *Guide d'accueil et d'intégration des enseignantes et des enseignants de la Fac* [En ligne]. Accès: <http://lafac.qc.ca>
- Gagnon, J. et Philippe, L. (2005). *L'enseignement en tandem: un outil à vocation multiple*. Communication présentée au colloque national d'enseignants en travail social et au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 85-111). Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4^eéd). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès. (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.

- Guay, M.-M. (1997). Le mentorat, un levier pour relever le défi de la performance des organisations publiques. Dans M.-M. Guay (Dir.), *performance et secteur public : réalités, enjeux et paradoxes* (p. 127-139). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-M. (1999). *Mentorat et développement de carrière. Rapport de recherche*. Québec : Direction des Ressources humaines Canada.
- Guay, M.-M., Rinfret, N. et Des Marais, A. (2002). *Mentorat et développement de carrière : réalités, enjeux et conditions de succès dans la fonction publique québécoise. Rapport de recherche*. Québec : Secrétariat du Conseil du trésor.
- Guay, M.-M. et Lirette, A. (2004). *Évaluation du programme gouvernemental de mentorat dans la fonction publique québécoise. Rapport de recherche*. Québec : Secrétariat du Conseil du trésor.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte* (3^eéd.). Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Houde, S. et Jacques, J. (1999). Le team teaching à la rescousse de deux enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 19-22.
- Huberman, M., Grounauer, M.-M. et Mart, J. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (2003). *Analyse de des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of management Journal*, 26(4), 608-625.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'appropriier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Massé, B. et Cyr, S. (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant au collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche méthodologique en sciences humaines*. Québec : Éditions Études Vivantes.
- Landry, R. (1998). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lauzon, M. (2006). L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale. Dans L.Sylvain (Dir.), *Recherches sur la pratique enseignante au collégial* (p. 7-22). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Dans L.B. Resnick, J.M. Levine et S.D. Teasley (Dir.), *Perspective on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington : American Psychological Association.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd). Montréal : Guérin éditeur.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. et McKee B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York : A.A. Knoff.
- L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p.127-151). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Intervention.
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et profession*, (3), 5-8.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires, Université du Québec à Trois- Rivières

- Martinet, M.-A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Mayer, R. et Ouellet, P. (1991). *Méthodologie de la recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Moscovici, S. et Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron., M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question* (p. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-15.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Écllosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту., M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Paré, A. (2003). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Phillips-Jones, L. (1982). *Mentors and protégés*. New York : Arbor House.
- Pirès, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale. Dans J. Poupart (Dir.), *La recherche qualitative* (p. 48-52). Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Portelance, L. (2004). *Vers l'insertion professionnelle : le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en œuvre d'une réforme*. Québec.
- Pratte, M. (2005). La consultation pédagogique : une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 419-434). Sherbrooke : Éditions CRP

- Raymond, D. et Hade, D. (1999). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Sherbrooke : PERFORMA.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p.15-30). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Intervention.
- Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien stratégique de l'interviewer. Dans L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy et P. De Saint-Georges (Dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p.). Paris : Armand Collin.
- Saint-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20 (2), 5-12.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Dir.), *À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 405-413). Montréal: Éditions Logiques.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Wang, J. et Odell, S.-J. (2001). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.
- Weva, K.-W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 187-204). Bruxelles : De Boeck.
- Zimpher, N.-L. et Rieger, S.-R. (1988). Mentoring teachers : What are the issues? *Mentoring Teachers*, 27(3), 175-213.