

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
LISTE DES ANNEXES	xi
DÉDICACE	xii
REMERCIEMENTS	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
1.1 Pérennisation de l'éducation traditionnelle	8
1.1.1 <i>L'éducation scolaire transmissive des valeurs</i>	8
1.1.2 <i>L'éducation scolaire de l'instruction des connaissances</i>	9
1.1.3 <i>Formation à l'éducation de l'instruction des connaissances</i>	10
1.1.4 <i>Remise en cause de la pédagogie d'instruction des connaissances</i>	11
1.2 Formation à l'enseignement de l'apprentissage	13
1.2.1 <i>Défis de la formation l'enseignement de l'apprentissage</i>	14
1.2.1.1 <i>Les conflits idéologiques sur l'objet et le processus de formation</i>	16
1.2.1.2 <i>Les défis pour déterminer le savoir de la formation de l'enseignement</i>	18
1.2.1.3 <i>La formation aux savoirs de l'enseignement efficace</i>	19
1.2.1.4 <i>L'approche de formation par le microenseignement</i>	21
1.2.1.5 <i>Les limites de l'approche du microenseignement</i>	22
1.2.1.6 <i>La formation par l'étude de la pensée des enseignants efficaces</i>	23
1.3 La formation à l'enseignement professionnel	26
1.3.1 <i>Limites de la formation théorique</i>	27
1.3.2 <i>Insuffisances de la formation pratique initiale</i>	32
1.4 L'insertion professionnelle à l'enseignement.....	34
1.4.1 <i>Le sentiment d'incompétence à l'insertion professionnelle</i>	37
1.4.2 <i>La nécessité de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle</i>	38
1.4.3 <i>L'apprentissage par l'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat</i>	40
1.4.3.1 <i>Définition du mentorat</i>	41
1.4.3.2 <i>La notion d'accompagnement du mentorat du PIPNPE</i>	42
1.4.3.3 <i>Le soutien à la socialisation professionnelle</i>	43
1.4.3.4 <i>La construction de l'identité professionnelle</i>	48
1.4.3.5 <i>L'apprentissage professionnel par des pratiques d'enseignement guidées</i>	52
1.5 Question, objectifs et pertinence de la recherche	56
RÉSUMÉ DU CHAPITRE	58
CHAPITRE II	60
2. THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE PAR L'ACCOMPAGNEMENT	61
RÉFLEXIF DU MENTORAT	61
2.1 L'apprentissage professionnel des enseignants débutants.....	62
2.1.1 <i>L'andragogie : l'autoapprentissage professionnel</i>	64
2.1.4.1 <i>L'examen des connaissances expérientielles</i>	75

2.1.4.2	<i>Le façonnage des connaissances expérientielles en savoirs d'actions</i>	77
2.1.4.3	<i>Limites de l'apprentissage expérientiel</i>	78
2.2	<i>L'apprentissage par la découverte des connaissances des procédures efficaces</i>	82
CHAPITRE III		93
3.1	<i>Précision de l'objet de la recherche</i>	93
3.2	<i>Exposé du choix de l'approche épistémologique constructiviste</i>	96
3.2.1	<i>Le modèle de l'approche épistémologique de Guba et Lincoln (1989)</i>	96
3.2.2	<i>Le modèle de l'approche épistémologique Le Moigne</i>	98
3.2.2.1	<i>L'examen des méthodes d'observation de l'accompagnement réflexif</i>	100
3.2.3.1	<i>L'accompagnement du type coaching</i>	101
3.2.3.2	<i>La recherche sur l'accompagnement du type tutorat</i>	104
3.2.3.3	<i>La recherche de l'accompagnement de type mentorat</i>	108
3.3	<i>Recherche qualitative de l'accompagnement réflexif du mentorat</i>	110
3.3.1	<i>Cadre de la recherche de l'accompagnement réflexif du mentorat</i>	111
3.3.1.1	<i>Étude exploratoire de l'apprentissage par l'accompagnement réflexif</i>	113
3.3.1.2	<i>Exploiter le récit de l'expérience de l'accompagnement professionnel</i>	114
3.3.1.3	<i>Entretiens semi-directifs</i>	119
3.3.1.4	<i>Échantillon des participants à l'étude</i>	119
3.3.1.5	<i>Processus de recrutement des participants</i>	120
3.3.1.6	<i>Entretiens avec les mentorés</i>	121
3.3.1.7	<i>Entretiens avec les mentors</i>	122
3.4	<i>Collecte des données</i>	123
3.4.1	<i>Schéma d'entretiens avec les participants</i>	124
3.4.1.1	<i>Entretiens avec le mentoré</i>	124
3.4.1.2	<i>Entretiens avec le mentor</i>	126
3.5	<i>Traitement et analyse des données des entretiens</i>	130
3.5.1	<i>Mise en récit des propos des participants</i>	132
3.5.2	<i>Schéma conducteur des événements vécus</i>	132
3.5.3	<i>Les événements marquants</i>	133
3.5.4	<i>Trajectoires de prise de conscience</i>	134
3.5.5	<i>Balises de la mise en récit</i>	135
RÉSUMÉ DU CHAPITRE		140
CHAPITRE IV		142
4.	<i>PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES</i>	142
4.1	<i>Présentation générale des données</i>	142
4.1.1	<i>Données sociodémographiques des participants</i>	143
4.1.1.1	<i>Caractéristiques retenues des participants mentorés</i>	143
4.1.1.2	<i>Caractéristiques retenues des participants mentors</i>	144
4.1.2	<i>Facteurs engageants à l'accompagnement réflexif en mentorat</i>	146
4.1.2.1	<i>L'accueil des enseignants débutants</i>	147
4.1.2.2	<i>Le jumelage des mentors et des mentorés</i>	148
4.1.2.3	<i>La confiance à l'égard de l'enseignant mentor</i>	150
4.1.2.4	<i>Le rôle des directions d'école</i>	151
4.1.3	<i>L'engagement de l'accompagnement réflexif en mentorat</i>	152
4.1.3.1	<i>Les types d'engagement des mentorés</i>	153
4.1.3.2	<i>Les types d'engagement des mentors</i>	153

4.1.4 Les formes d'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat	154
4.1.4.1 L'accompagnement réflexif informel	154
4.1.4.2 L'accompagnement réflexif formel	155
4.1.5 Les orientations de l'accompagnement réflexif.....	155
4.1.5.1 L'accompagnement axé sur les besoins des enseignants débutants	157
4.1.5.2 L'accompagnement axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	159
4.2 Analyse des données de l'expertise des mentors	161
4.2.1 Adaptation en milieu et intégration des fonctions professionnelles	161
4.2.2 Accueil des enseignants débutants par leurs collègues	164
4.2.3 Engagement à l'accompagnement dans le cadre du mentorat	167
4.2.3.1 Rôle des directions d'école dans l'engagement à l'accompagnement	167
4.2.3.2 Types et formes d'accompagnement à la réflexion	170
4.2.3.3 Apprentissage par la co-construction des savoir-faire.....	173
4.2.4 Défis des exigences de la profession	177
4.2.4.1 Défis de l'école en milieu minoritaire linguistique	178
4.2.4.2 Défis d'adaptation professionnelle.....	181
4.2.4.3 Défis de la planification de l'enseignement	183
4.2.4.4 Défis de la différenciation des interventions pédagogiques	187
4.2.4.5 Défis de l'engagement des élèves dans l'apprentissage soutenu	188
4.2.4.6 Défis du développement des habiletés du suivi des apprentissages des élèves.....	192
4.2.4.7 Défis de la gestion de classe.....	194
4.2.4.8 Défis de la prise en charge de l'enseignement professionnel	199
RÉSUMÉ DU CHAPITRE	204
CHAPITRE V	205
5.1 L'accompagnement réflexif par le mentorat	208
5.1.1 La responsabilité des directions d'école	210
5.1.2 L'accueil des enseignants débutants.....	211
5.1.3 Le rôle des enseignants débutants.....	212
5.1.4 Le rôle des mentors.....	214
5.2 Réflexion sur les modes d'accompagnement lors du mentorat.....	215
5.2.1 La socialisation et la construction de l'identité professionnelle	215
5.2.1.1 Les conversations sur les thèmes professionnels	216
5.2.1.2 Le modelage des connaissances expérientielles	217
5.3 Réflexions sur l'accompagnement par l'examen des situations	218
d'apprentissage.....	218
5.3.1 La résolution des problèmes d'apprentissage des élèves	219
5.3.1.1 Stratégies de résolution de problèmes et stratégies d'apprentissage	225
5.3.1.2 La construction des connaissances conditionnelles	227
5.3.1.3 Autorégulation des connaissances procédurales	228
CHAPITRE VI	231
6.1 Portée de l'étude	231
6.1.1 Le rôle des directions d'école.....	231
6.1.2 Les types et les modes d'accompagnement réflexif du mentorat	233
6.1.3 La pensée réflexive des participants pendant l'accompagnement réflexif	237
6.2 Limite de l'étude	240
6.2.1 La réflexivité durant l'action de l'accompagnement	240

CONCLUSION GÉNÉRALE	243
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	248

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 3.1 : L'identification des participants à l'étude par le questionnaire	124
TABLEAU 3.2 : Schéma d'entretiens avec le mentoré	125
TABLEAU 3.3 : Schéma d'entretiens avec le mentor	127
TABLEAU 4.1 : Caractéristiques des enseignantes et des enseignants mentorés retenus	143
TABLEAU 4.2 : Caractéristiques des enseignantes et des enseignants mentors retenus	145
TABLEAU 4.3 : Facteurs de l'engagement à l'accompagnement réflexif du mentorat	147
TABLEAU 4.4 : Les orientations de l'accompagnement réflexif	156

LISTE DES FIGURES

FIGURE 2.1: Adaptative Control of Thought	82
FIGURE 2.2 : Architecture du traitement de l'information de l'enseignant débutant	86
FIGURE 2.3 : Architecture du traitement de l'information de l'enseignant expert	89
FIGURE 3.1 : Schéma du processus de l'accompagnement réflexif du mentorat	109

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BI	Baccalauréat international
CAP	Communauté d'Apprentissage Professionnel
CIPR	Comité d'identification, de placement et de révision
MÉO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement économique
OEEO	Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
OQRE	Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
PEI	Programme d'étude individualisée
PÉI	Programme d'étude internationale
PIPNE	Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant
PPCS	Programme de premier cycle secondaire
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TPCL	Test de compétence linguistique

LISTE DES ANNEXES

- ANNEXE 1 :** Approbation de l'Éthique
- ANNEXE 2 :** Lettre de recrutement des participantes et des participants pour le projet de recherche sur l'accompagnement réflexif du mentorat
- ANNEXE 3 :** Formulaire de consentement de la participation à la recherche
- ANNEXE 4 :** Verbatim des entretiens avec les mentoré(e)s
- ANNEXE 5 :** Verbatim des entretiens avec les mentor(e)s

DÉDICACE

À ma grande sœur et amie Nkélé Marie-Monique

À mon frère, Mbiamane Ngoma François

À mes enfants : Joël, Josiane, Claudia et Éthan

À mon épouse, Nelley Mbiamany-N'Tchoreret

REMERCIEMENTS

Les études de doctorat sont un projet de vie. Ce projet de vie a été un immense voyage tant dans la durée que dans la distance parcourue. Au départ, on ne s'était pas douté de la distance qu'on aurait à accomplir ni des embûches et des écueils qu'on aurait à surmonter dans notre parcours. Dans les méandres pour trouver le chemin qui convenait, l'idée du départ qui avait nourri le projet de thèse s'est trouvée modifiée.

Les contributions diverses nous ont été apportées par les lumières de nombreux auteurs, par des chercheurs, des amis et des collègues. Elles ont conduit à redresser, à corriger et à amender le parcours pris maladroitement pour nous engager dans le chemin qui convenait. Ces contributions ont été essentielles dans la réussite de ce projet.

L'éclairage le plus important dans la réalisation de notre thèse de doctorat est celui de notre directeur de recherche Denis Jeffrey. Contre de nombreux obstacles qui se sont dressés sur notre chemin, il a montré un engagement académique, intellectuel et professionnel immense. De plus, il a fait preuve d'un grand humanisme. Nous lui sommes reconnaissants pour tout ce qu'il a su faire pour nous conduire à la réussite de ce projet.

Nous remercions aussi très chaleureusement Roger Prosper Mavoungou pour son dévouement à nous lire, à corriger nos imperfections, à redresser nos torts de l'usage de la langue française et à nous encourager de toute son énergie.

Durant nos études supérieures, nous avons fait la rencontre de professeurs et de chercheurs attentionnés et dévoués à leur travail. Ils ont été des modèles d'excellence dans leur domaine respectif. Nous remercions Clermont Gauthier, Michelle Bourassa, Roger Bernard, Raymond Leblanc, Annie Malo d'avoir contribué à notre formation aux études supérieures.

Nous remercions les conseils scolaires francophones de l'Ontario de nous avoir permis de travailler avec leur personnel enseignant et d'avoir utilisé leurs locaux pour réaliser nos entrevues. Sans le concours de ces établissements, il nous aurait été difficile de mener cette étude à terme.

Enfin, nous remercions particulièrement les participants qui nous ont fait voyager à travers des récits professionnels passionnants. Par leur extraordinaire participation, ils ont permis la réalisation de cette étude.

INTRODUCTION

Les débats sur l'efficacité du système éducatif en Ontario (Anderson et Jaafar, 2003; Davidson, 2003; Kitchen et Petrarca, 2014) et même ailleurs en Occident (OCDE, 2009) portent, depuis plus de cinquante ans, sur les visées de la formation scolaire. Les programmes scolaires doivent entraîner l'acquisition des compétences chez les élèves pour les conduire à prendre en charge le développement des sociétés (Dei et Karumanchery, 1999 ; Anderson et Jaafar, 2003). Seulement, si l'on est parvenu à déterminer l'objet de l'éducation scolaire et les programmes qui entrent en ligne de compte pour développer les habiletés des élèves, on est néanmoins incertain quant à la maîtrise par les enseignants des savoir-faire professionnels pour réaliser les visées de l'apprentissage scolaire. « *Teacher education finds itself in a critical stage. The pressure towards more school-based programs which is visible in many countries is a sign that not only teachers, but also parents and politicians, are often dissatisfied with the traditional approaches in teacher education* » (Korthagen, 2001 : 2). C'est pourquoi les enjeux du débat sur l'efficacité du système éducatif visent l'amélioration de la formation des enseignants. En Ontario, l'accent est mis sur les enseignants nouvellement engagés dans la profession.

Two years ago, the Ontario government announced that it was extending teacher education in order to “help more of our students succeed in school and take the next step in creating the world’s best-educated workforce”. Aspiring teachers will now need to complete both an undergraduate degree and a two-year teacher education program in order to be certified to teach. As teacher education takes this dramatic turn, it is useful for educators, policy-makers and the general public to situate this change in the larger history of teacher preparation in the province. This history, beginning in the 19th century, tells the story of increasing professionalism over the years as Ontario adapted its system to meet a rising demand for elementary and secondary education. (Kitchen et Petrarca, 2014: 56)

Kitchen et Petrarca (2014) considèrent que la formation initiale reçue par ces enseignants n'entraîne pas la mobilisation des savoirs appris en situation d'intervention professionnelle. Korthagen (2001: 2) précisait dans une étude antérieure à celle de Kitchen et Petrarca (2014), que les enseignants qui sortent de la formation initiale semblent tâtonner dans leurs pratiques de l'enseignement. D'où l'impression d'une formation initiale à l'enseignement qui pourrait être incomplète (Fantilli et McDougall, 2009). À cet égard, on

se demande pourquoi la formation initiale à l'enseignement offerte en Ontario n'habiliterait pas tous les enseignants à la maîtrise des compétences professionnelles de l'enseignement, et comment ces enseignants pourraient arriver à développer les compétences qui induiraient un enseignement efficace.

Dans le premier chapitre, nous présentons les résultats de la recension des écrits sur la formation à l'enseignement. Nous révélons que depuis la fin des années quatre-vingt-dix, la formation initiale à l'enseignement est à visée professionnelle. Néanmoins, bien qu'il existe une correspondance entre les visées de l'enseignement professionnel et les programmes de formation à l'enseignement, les enseignants débutants éprouvent des difficultés à démontrer les compétences de l'enseignement professionnel. Ces compétences seraient développées à l'étape de l'insertion professionnelle. Pour plusieurs enseignants débutants, ce développement de compétences n'est pas tangible. Lorsqu'ils sont placés dans des modalités de prise en charge complète et autonome de l'enseignement, ces enseignants, qui ne disposent pas de l'expertise de l'enseignement professionnel, privilégient les connaissances issues de leurs expériences singulières. Cette préférence limite l'exploration et l'apprentissage des compétences professionnelles requises pour engager les élèves harmonieusement dans leurs apprentissages (Kitchen et Petrarca, 2014).

Par contre, les enseignants débutants qui sont accompagnés dans leur prise en charge complète de l'enseignement par des enseignants chevronnés et bénéficiant de leur expertise, s'entraînent à explorer les connaissances des compétences de l'enseignement professionnel tout en apprenant à les développer. C'est précisément pour cela que, pour favoriser l'insertion professionnelle harmonieuse et l'efficacité des enseignants débutants, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a institué un programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE). Ce programme a pour but, entre autres, de jumeler les enseignants novices aux enseignants chevronnés pour faciliter leur apprentissage à développer les compétences professionnelles de l'enseignement.

Dans le deuxième chapitre, nous évoquons l'apprentissage que les enseignants débutants font à partir des théories des enseignements visant les adultes. Nous démontrons que, confrontés aux défis de l'enseignement professionnel, les enseignants débutants s'engagent dans une quête d'affranchissement des conditions difficiles de cet

enseignement. Cette quête est soutenue par les enseignants chevronnés. Ces enseignants discutent avec les enseignants débutants des défis de l'enseignement professionnel pour les amener à se familiariser avec les situations professionnelles dans lesquelles ils interviennent et pour connaître les façons de transformer leurs connaissances de l'enseignement en savoir-faire professionnel. Pour présenter cet apprentissage, nous passons en revue les théories de l'apprentissage expérientiel de Dewey, Kolb et Mézirow. Ces auteurs associent l'apprentissage et l'étude de leur vécu. L'étude de l'expérience professionnelle conduit à connaître rétrospectivement les obstacles de l'engagement professionnel et à envisager les connaissances à maîtriser pour agir efficacement. Également, partant des théories du traitement de l'information d'Anderson, nous montrons que la connaissance des situations d'interventions professionnelles est source d'activation des processus de prise de conscience de soi dans des situations et des contextes professionnels, dans lesquels les enseignants débutants interviennent. Cette prise de conscience provoque le contrôle des situations d'apprentissage des élèves amenant à l'apprentissage des compétences professionnelles de l'enseignement.

Dans le troisième chapitre, nous décrivons et justifions le choix de la méthodologie de la recherche que nous avons retenue. Nous présentons l'épistémologie constructiviste comme paradigme de recherche pour connaître l'expérience de l'accompagnement du mentorat et de la construction du sens de l'expérience vécue. Nous présentons donc les paramètres de cette méthodologie de recherche qualitative en y décrivant l'objet, la démarche d'investigation, le processus de sélection des participants, leur recrutement, tout en expliquant le processus de collecte des données.

Dans le quatrième chapitre, le traitement des données recueillies est présenté. Nous avons retranscrit les comptes rendus des témoignages des participants. Le traitement qui en résulte montre l'absence de différence fondamentale concernant les causes des difficultés vécues par l'ensemble des mentorés à utiliser efficacement les connaissances de l'enseignement acquises à la formation initiale. En revanche, deux types d'accompagnement réflexif sont mis au jour. L'un est fondé sur la collaboration sociale visant la construction de l'identité professionnelle du mentoré, et l'autre est basé sur la collaboration dans l'examen systématique des situations d'apprentissage des élèves.

Dans le cinquième chapitre, nous exposons les éléments de chacun des types de collaboration professionnelle. Ils sont analysés pour expliquer comment le mentorat conduit à l'apprentissage professionnel de l'enseignement.

Nous complétons notre étude par une conclusion qui récapitule nos descriptions et analyses. Ce qui nous amène à montrer les avenues possibles pour poursuivre notre recherche, ainsi que ses limites et retombées théoriques et empiriques.

CHAPITRE I

Ce chapitre décrit le contexte de notre recherche. Il présente la problématique de la formation professionnelle initiale à l'enseignement en Ontario. Les études qui décrivent les enjeux de cette formation (Korthagen, 2001; Anderson et Jaafar, 2003; McIntyre, 2004; Fantilli et McDougall, 2009; Kitchen et Petrarca, 2014) indiquent que les enseignants débutants ne maîtrisent pas les compétences professionnelles de l'enseignement. D'où l'existence de certaines hésitations dans la prise en charge de l'enseignement (Korthagen, 2001; Fantilli et McDougall, 2009). Des facteurs évoqués, il faut noter entre autres, la distance existante entre les connaissances acquises au cours de la formation initiale et les savoirs exigés pour la prise en charge d'une classe (Dei et Karumanchery, 1999).

Dans la première partie du chapitre, nous tentons de comprendre les raisons et les conséquences de cet écart sur les pratiques des jeunes enseignants. Dans la deuxième partie du chapitre, nous mettons en perspective l'ensemble des facteurs associés aux difficultés que vivent des enseignants en insertion professionnelle; puis nous examinons les hypothèses de recherche qui orientent les conditions favorables à l'apprentissage des compétences qui facilitent l'entrée dans la profession enseignante. En fonction de ces conditions découle la question de recherche de l'étude.

1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, les systèmes scolaires canadiens essuient de nombreuses critiques (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tardif, Lessard, et Gauthier 1998; Anderson et Jaafar, 2003; Gauthier et Mellouki, 2006). Les enseignants vivraient plusieurs difficultés (Lessard et Tardif, 2000 : 203). Effectivement, l'accompagnement des élèves à l'apprentissage semble inadéquat (Fantilli et McDougall, 2009). Le curriculum scolaire et la qualité de l'enseignement pourraient en être responsables (Airini, McNaughton, Langley et Sauni, 2007). Pour ces derniers auteurs, les programmes scolaires sont inadaptés au regard des réalités contemporaines. En plus, des auteurs affirment que les enseignants seraient inefficaces dans leurs interventions pédagogiques (Lenoir, 2000 ; Hamano, 2008; Kitchen et Petrarca, 2014).

Pour remédier à cette situation, des réformes de l'éducation ont été entreprises dans la plupart des pays industrialisés en vue de redéfinir la mission éducative de l'école (Davidson, 2003; Hanson et Hall, 2005; Irons et Harris, 2006; Kent et Feldman, 2006; Browne-Ferrigno et Allen Hurt, 2008). Les conceptions de la pédagogie ont été revues pour faire porter l'éducation scolaire non plus sur la mémorisation des connaissances, mais sur le développement des habiletés cognitives des élèves comme « les habiletés de stratégies de pensée et les habiletés métacognitives qui amènent les élèves à acquérir, évaluer et produire des connaissances de façon autonome » (Romano, 1992 :17). Considérant les défis rencontrés dans cette visée éducative, les enseignants doivent acquérir de nouvelles compétences pédagogiques (Kitchen et Petrarca, 2014). L'indispensable maîtrise de ces compétences a entraîné la révision des programmes de formation pour l'orienter vers le développement des compétences qui stimulent les habiletés des élèves en lecture, en calcul et en adoption de comportements citoyens (Jonnaert, 2002). En Ontario, la maîtrise de ces compétences a, entre autres, induit une mutation de l'enseignement. De métier, l'enseignement est devenu une profession (Anderson et Jaafar, 2003). Ce changement vise à orienter les interventions pédagogiques des enseignants et à les doter « d'un répertoire de compétences spécifiques et de savoirs propres qui permettent d'embrasser la complexité de l'apprentissage des élèves et de contribuer à leur réussite éducative » (Lessard et Tardif, 2000 : 202).

En effet, comme soutenue par Gauthier et *al.*, (1997) et Lenoir (2006), la profession de l'enseignement se distingue du métier par l'existence d'un corpus de compétences fondées sur des savoirs crédibles tirés de l'expérience et des travaux savants. Ces compétences qui s'opposent à la croyance personnelle sont construites à partir de l'étendue des connaissances des pratiques efficaces de l'enseignement, validées par des recherches. « En juin 2002, le ministère de l'Éducation a formé deux tables rondes d'experts qui ont été chargés de rédiger un rapport sur les méthodes d'enseignement efficaces. Les comptes rendus de ces travaux ont été publiés en février 2003 » (MÉO, 2003). L'adoption de ce rapport a conduit le MÉO à homologuer ces connaissances de l'enseignement efficace et recommandé qu'elles soient au fondement de la formation professionnelle initiale et continue (Anderson et Jaafar, 2003). Par rapport à l'usage des connaissances efficaces de l'enseignement, le MÉO considère attendre de l'enseignant chevronné aujourd'hui qu'il

soit l'expert qui maîtrise les compétences de la profession. Tochon (1993) définit ces compétences comme la capacité à diagnostiquer les contextes d'enseignement pour savoir comment l'enseignant conduit ses élèves aux apprentissages attendus, et comment il applique ses compétences pour résoudre les problèmes et les difficultés qui peuvent survenir dans l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

Au-delà des visées du MÉO de la professionnalisation des enseignants ontariens dans leur formation, il semble que la plupart des enseignants novices, pour des raisons que nous allons justifier, se basent sur l'idée qu'ils se font de leur apprentissage singulier pour bâtir leur enseignement. Ainsi, malgré l'existence d'un savoir professionnel pour l'enseignement, subsiste l'idée que l'expérience d'apprentissage propre suffit à savoir enseigner (Gauthier *et al.*, 1997). D'où, le fait de voir dans les pratiques d'enseignement qui en résulte, le déploiement des connaissances acquises sur le tas (Dei et Karumanchery, 1999). Ces jugements d'instinct (Gauthier *et al.*, 1997) agissent comme une recette qu'on applique pour satisfaire les besoins de *l'enseignement linéaire*. Mais lorsque survient une situation imprévue ou un changement de contexte dans les besoins d'apprentissage des élèves, les enseignants novices éprouvent alors des difficultés. C'est pourquoi l'usage de l'expérience personnelle de l'apprentissage comme seul fondement de la pratique de l'enseignement est une limite importante dans la pratique de l'enseignement professionnel. Les études qui décrivent cette limite (Dei, Karumanchery, 1999 ; Kitchen & Petrarca, 2014) révèlent que faute de maîtriser les savoirs professionnels, plusieurs enseignants novices tâtonnent dans leur prise en charge de l'enseignement ou quittent la profession. Par rapport à cette conséquence, on se demande pourquoi la formation initiale à l'enseignement ne conduit pas systématiquement à l'usage des pratiques de l'enseignement professionnel.

Les recherches sur les réformes de l'éducation en Ontario convergent aujourd'hui sur un ensemble de points pour montrer les limites des changements opérés dans la formation initiale à l'enseignement. En particulier, les limites des innovations pédagogiques et les compétences qu'elles devaient établir chez les enseignants les moins expérimentés pour améliorer l'apprentissage des élèves. En fait, les autorités de l'éducation avaient inscrit l'éducation scolaire en Ontario dans une approche socioconstructiviste pour faire de l'élève le principal acteur de son apprentissage. Cette perspective éducative devait conduire à transformer l'enseignement. De transmetteur, l'enseignant serait devenu un guide qui

prend en charge l'ensemble des besoins d'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages. Il semble que les changements opérés dans les cadres de formation à l'enseignement n'ont pas entraîné cette mutation. L'éducation transmissive a continué à prospérer. Plusieurs facteurs expliquent cette situation. C'est : le défaut de rupture entre l'éducation traditionnelle et l'enseignement de l'apprentissage consacré par la pérennisation de l'éducation transmissive; le cadre et l'objet de la formation à l'enseignement qui ont fait de l'enseignement un métier aux qualifications non exigeantes; les conflits idéologiques dans les réformes de la formation des enseignants ont entraîné une crise dans la conception et la mise en œuvre des méthodes de formation et d'enseignement à privilégier; le déficit d'un savoir pour considérer la formation de l'enseignement efficace et une formation initiale à l'enseignement limitée par rapport aux visées de la professionnalisation.

1.1 Pérennisation de l'éducation traditionnelle

La formation à l'enseignement en Ontario provient de la réforme de l'éducation scolaire introduite dans le Haut-Canada en 1846 pour pallier les insuffisances de l'éducation traditionnelle par rapport aux visées de l'instruction publique. À l'origine de cette réforme, la volonté de s'émanciper de l'éducation scolaire de la transmission des valeurs. Il s'agissait donc de doter les enseignants des méthodes d'éducation différentes de celles qui prévalaient avant l'instruction publique pour valoriser l'instruction des connaissances au détriment de la transmission des valeurs. Malgré cela, les méthodes de l'instruction scolaire mises en œuvre ont incarné les pratiques traditionnelles de la transmission des valeurs.

1.1.1 L'éducation scolaire transmissive des valeurs

En effet, selon Boote, Wideen, Mayer-Smith et Yazon (2004), Clark, Livingstone & Smaller (2012), les populations venues coloniser le territoire du Haut-Canada s'étaient organisées en communautés religieuses diverses afin de perpétuer leur identité par l'éducation donnée à leur descendance. Au XVII^e siècle, cette éducation, essentiellement faite par les parents, des proches de la famille, des frères et sœurs plus âgés (Walker, 1969) se fonde sur la croyance selon laquelle les personnes les plus vieilles sont détentrices des connaissances, et initient les plus jeunes en leur montrant et leur disant quoi faire et comment le faire.

En 1700, le clergé inaugure l'éducation scolaire pour l'éducation des connaissances du catéchisme, de la lecture et du calcul (Walker, 1969; Boote *et al.* , 2004). Cette éducation qui porte à faire des enfants des bons chrétiens vise à leur inculquer les valeurs et les connaissances qui doivent les façonner. Les personnes qui donnent cette éducation n'ont pas besoin d'une formation spécifique. Puisqu'il s'agissait de transmettre leurs connaissances et leurs valeurs, il leur suffisait de faire preuve d'une bonne culture générale. Elles doivent également être d'une bonne morale. À cet égard, la communication magistrale des connaissances occupe la partie la plus importante de cette éducation transmissive. Tandis que l'autre partie de l'éducation se fait principalement par des exercices de modelage. Exercices de mémorisation des leçons (calcul mental, déclinaisons, conjugaisons, règles de grammaire, textes littéraires à apprendre par coeur) ; des exercices de la mise en œuvre : versions, thèmes, imitations, inventions de récits et de discours, transposition de la poésie et inversement, etc. On fera par conséquent réciter les leçons et évaluera les élèves sur leur capacité de mémorisation et de reproduction des connaissances des choses éduquées. Ainsi, qu'elle fût donnée dans le cadre informel de la famille ou celui plus formel des écoles, l'éducation portait sur la transmission des valeurs et de leurs connaissances (Walker, 1969).

1.1.2 L'éducation scolaire de l'instruction des connaissances

À la fin du XVIII siècle, l'objet de l'éducation scolaire est redéfini. Ce changement est gouverné par trois facteurs. Premièrement, le désir accru des populations de savoir lire et écrire. Il amène les autorités gouvernementales à prendre en charge l'éducation scolaire par le financement de la construction des écoles. Deuxièmement, les lois qui créent les écoles dans le Haut-Canada dès 1816 conduisent au transfert de la responsabilité de l'éducation du Clergé au Gouvernement (Thiessen *et al.* ,1993; Boote *et al.* ,2004). Et finalement, la réglementation de l'éducation impose la définition du genre d'éducation à donner aux enfants. Elle contribue à la mutation du cadre de référence éducationnelle. Il ne faut plus s'attarder sur la transmission (éducation) des valeurs du passé, mais instruire les connaissances qui permettent de favoriser l'esprit créatif (Clark *et al.* , 2012). La différence est importante.

Transmettre les connaissances dans le sens d'éduquer, c'est donner à l'enfant les

connaissances utiles à la vie sociale. Alors qu'instruire, c'est communiquer aux enfants les connaissances qui sont fixées dans des programmes d'apprentissage (Olivier Reboul, 2001). Ces connaissances, communiquées à travers les expériences de la vie, doivent conduire à façonner l'esprit pour agir et se comporter en bons citoyens (Philippe Meirieu, 2009).

Néanmoins, l'instruction des connaissances va s'inscrire dans la tradition de la transmission des valeurs pour satisfaire l'exigence des visées de l'éducation moderne. Bonte et Izard (2000 :72) qui ont mené une étude d'envergure sur les « formes d'apprentissage des modèles de comportements socialement transmis » révèlent que puisqu'elle permet la prédiction des comportements sociaux en anticipant les processus d'acquisition de la culture et de la reproduction sociale, la transmission des connaissances est la méthode de socialisation des élèves aux valeurs et aux connaissances de la modernité. Cette éducation est une instruction des connaissances à mémoriser. On prétend que « pour connaître, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer » (Gagnebin, Guignard et Jaquet, 1997 : 36).

1.1.3 Formation à l'éducation de l'instruction des connaissances

Le rôle de celui qui est destiné à faire cette instruction des connaissances est essentiel. C'est à travers lui, par son discours, ses exposés et ses preuves que les connaissances sont acquises. Ainsi, faut-il que l'enseignant soit doté des connaissances situées au-delà de la détention d'une culture générale et posséder des bonnes mœurs. Dans le but d'encadrer le fonctionnement scolaire, veiller à l'atteinte des objectifs de l'éducation scolaire est nécessaire. Et en 1846, la nouvelle loi sur les Écoles Publiques dans le Haut-Canada crée un Bureau provincial de l'éducation, une sorte de ministère de l'Éducation (Clark *et al.* ,2012). Cet organisme détermine le fonctionnement scolaire et exige la certification des maîtres à travers la détention d'une formation à la pédagogie. Par cette exigence, ce Bureau fait de l'enseignement un métier par lequel ceux qui sont destinés à devenir instituteurs doivent détenir les aptitudes nécessaires pour l'atteinte des objectifs de l'éducation scolaire (Ellis, 1969).

Au début du XIX^e siècle, la formation à la pédagogie est donnée sur une base volontaire. Plusieurs personnes continuent néanmoins à enseigner sans détenir la certification à l'enseignement. Un nombre croissant de gens est cependant amené à suivre

des formations à l'enseignement qui s'étalent sur 14 semaines. Elles incluent des cours sur la psychologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, l'administration scolaire, la méthodologie pour des matières particulières comportant des enseignements pratiques d'une période plus longue que celle de la formation théorique (Boote *et al.*, 2004).

Pour l'essentiel, la formation de 14 semaines se caractérise par trois aspects: les connaissances savantes, les connaissances pédagogiques de la matière, et les connaissances psychologiques. La formation aux connaissances savantes est orientée vers les études des grands auteurs et l'apprentissage des matières allant de la grammaire à la rhétorique. Le tout est complété par la philosophie et les sciences. Mialaret (1990) note la volonté de doter les enseignants d'une culture pour faire preuve d'une maîtrise intellectuelle des divers aspects généraux de la connaissance à instruire.

Cependant, bien que l'on cherche à instruire qu'éduquer, on observe dans les méthodes d'enseignement mises de l'avant, des communications qui sont essentiellement une transmission des connaissances. Et d'autant que les preuves de l'instruction des connaissances sont en effet obtenues dans la communication et par l'adoption par l'élève des connaissances mémorisables (Gagnebin, Guignard et Jaquet, 1997 : 36). Le processus de l'élaboration des connaissances de l'enfant est ignoré. Car l'enfant apprend tout ce qu'il a besoin de savoir pour devenir adulte, mais cette démarche ne stimule pas la créativité et le raisonnement qu'on attend d'une personne destinée à transformer son univers (Houssaye, 2014 : 233). Ce processus est décrié. L'on considère que l'apprentissage est un processus constructif de la connaissance. En cette matière, l'instruction qui s'apparente à l'éducation transmissive systématique de la connaissance est absolument inefficace (Living and Learning, 1968).

1.1.4 Remise en cause de la pédagogie d'instruction des connaissances

La fin de la Seconde Guerre mondiale inaugure de nouvelles formes de liberté qui aboutissent à l'émergence des façons différentes de voir l'apprentissage. L'on note que l'éducation de la transmission des connaissances ne correspond pas aux attentes nouvelles du sujet moderne et aux nouvelles compétences attendues de l'élève au regard des besoins des entreprises et des institutions qui cherchent des travailleurs dotés des habiletés créatives. À cet effet, la recherche d'une éducation plus adaptée aux besoins de la société

entraîne, en 1950, un examen important de l'éducation en Ontario (Majhanovich, 1995).

La *Commission royale de l'éducation* en Ontario qui donne lieu à un rapport connu sous le nom de *Hope Report* (le rapport Hope) souligne les faiblesses des systèmes d'éducation primaire et secondaire. Les méthodes d'enseignement sont particulièrement pointées du doigt. La parution de ce document coïncide avec la publication de nombreux essais de pédagogie qui valorisent des approches novatrices.

Ce rapport est une synthèse des études qui prônent le renouvellement des méthodes d'éducation scolaire. De la plupart des études de l'époque, on note l'épanouissement d'une vision nouvelle de l'école (Thiessen *et al.*, 1993; Majhanovich, 1995). Dans ce nouveau type d'école, on cherche à empêcher l'érection des pratiques éducatives antérieures. « L'éducation nouvelle est une profonde réforme qui s'attaque au traditionalisme de la pédagogie au point qu'elle s'oppose tout simplement à l'école traditionnelle » (Prolot, 1999 : 378). Déjà dans les études savantes, Dewey, Ferrière, Montessori et Freinet, porte-étendards et pionniers de l'éducation nouvelle, considèrent que l'éducation traditionnelle façonne un élève conformiste. Comme solution de remplacement, ils proposent des méthodes pédagogiques qui rendent l'élève actif dans le processus de construction des connaissances. L'autoapprentissage est privilégié. À partir du courant psychosociologique influencé par Rogers (2013), sur la lancée de la pédagogie nouvelle, la liberté d'être, la valorisation de sa culture d'appartenance et l'usage de sa propre raison seront valorisés.

Une fois pour toutes, l'éducation doit mettre l'accent non plus uniquement sur la transmission, mais sur l'autoapprentissage (Avanzini, 1996). Parallèlement, on considère que l'enseignement doit viser les processus d'apprentissage des élèves. Car, comme le dit Dewey (1958), apprendre n'est pas que mémoriser des connaissances, mais les expérimenter au quotidien dans la réalisation d'un travail scolaire. En fait, il s'agit d'amener les élèves à expérimenter les connaissances par des activités dans lesquelles ils sont engagés. Dans ce cas, l'apprentissage est une conduite d'expérimentation des connaissances, amène à concevoir l'enseignant comme une personne qui guide les élèves pendant qu'ils expérimentent de nouvelles connaissances.

Cette orientation pédagogique entraîne en 1962 une importante réforme de l'éducation en Ontario. Le *Plan Roberts* propose la réorganisation du programme d'étude

secondaire pour, d'une part, favoriser la démocratisation de l'éducation, et d'autre part, apporter des innovations pédagogiques. Pour l'enseignement, c'est l'orientation d'une approche centrée sur l'apprentissage de l'enfant qui est indiquée. Dans ce cadre, l'enseignant est un guide de l'élève à l'apprentissage. Cette guidance nécessite des connaissances pédagogiques nouvelles (Kitchen & Petrarca, 2014).

Il est considéré que la formation de ces connaissances ne peut se faire que dans le cadre des facultés d'éducation. Cette mutation de la formation des enseignants vers les facultés d'éducation va se heurter à de nombreux défis. Le cadre de formation à l'enseignement de l'apprentissage est étroit au regard du processus et de l'objet de formation.

1.2 Formation à l'enseignement de l'apprentissage

La quête de l'amélioration de l'éducation des élèves, au regard des découvertes faites sur le développement psychologique de l'enfant, a conduit à revoir le cadre et l'objet de formation à l'enseignement. L'importance de doter les enseignants des connaissances savantes sur les processus d'apprentissage des élèves a fait que la formation dans les Écoles normales favorables à la transmission des contenus de la matière est apparue insuffisante. Car la formation à l'enseignement axée sur les besoins de développement de l'enfant conduit à accorder une attention accrue à la fois aux connaissances psychologiques, à la didactique et à l'histoire de l'éducation (Boote *et al.*, 2004). Cette demande nécessitait des connaissances et des savoirs de la pédagogie nouvelle à réinventer. Ainsi, dans la mesure où les facultés d'éducation, lieu des recherches poussées de l'apprentissage, permettaient d'expérimenter les formes nouvelles de la pédagogie, on a procédé aux transferts de la formation de l'enseignement des Écoles normales aux facultés d'éducation (Hodgins, 1971; Thiessen *et al.*, 1993; Cole, 2013).

The Ontario Normal School was established by Superintendent of Education Egerton Ryerson in 1847 as part of the Common School Act of 1846 which included major changes to education in Ontario. The term 'normal' meant according to rule, with the focus on ensuring a focus on method rather than the needs of the children being taught....In the early years, a high priority was placed on ensuring that teachers were familiar with subject content. As secondary education improved, Normal Schools education increasingly emphasized pedagogical training. While training in both subject matter and pedagogy was a government priority, the standard necessary to teach at the

grammar school (secondary) level was a university education. The lack of university-educated teachers presented a significant challenge in a province with a growing need for grammar school teachers. While Ryerson shared the view that a university education was preferable, as he also valued pedagogical knowledge highly, he permitted Normal School graduates with First Class certificates to teach in grammar schools (Kitchen & Petrarca, 2014: 57).

La mutation de la formation des Écoles normales vers les facultés d'éducation conduit au changement du statut des formateurs des enseignants (Boote *et al.* ,2004; Kitchen & Petrarca, 2014). Il faut aussi rappeler que religieux, enseignants et inspecteurs de l'éducation dispensent des formations à l'enseignement dans les Écoles normales, alors que dans les facultés d'éducation, des programmes d'études de niveau doctoral voient le jour (Hodgins, 1971). C'est ainsi que les facultés d'éducation mettent l'accent sur la recherche en didactique. Elle consiste à l'étude des méthodes et des pratiques de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. Cette spécialisation se fait au détriment d'une meilleure connaissance des techniques pour orienter les enseignants dans les actions pédagogiques à mettre en œuvre pour guider les élèves dans l'apprentissage.

En effet, l'intérêt ainsi accordé aux connaissances théoriques entraîne une réduction du temps de formation aux connaissances pratiques de l'enseignement : «À la fin de la Seconde Guerre mondiale, neuf des plus importants instituts de formation des maîtres rapportaient que le travail d'observation des élèves maîtres dans les Écoles normales était compris entre 50 et 175 heures. Le renvoi de cette formation dans les facultés d'éducation a réduit ce temps d'observation de 58 à 12 heures» (Boote *et al.* ,2004 : 35). Ce changement conduit à accorder une plus grande importance aux aspects théoriques que pratique de la formation à l'enseignement.

Pour la mise en application des connaissances théoriques, des stages d'enseignement de quatre semaines sont organisés pour que les étudiants à la formation à l'enseignement explorent et transfèrent leurs connaissances antérieurement acquises à la faculté. En situation de pratique d'enseignement, ce changement du cadre et de l'objet de la formation à l'enseignement n'a pas entraîné les effets escomptés.

1.2.1 Défis de la formation l'enseignement de l'apprentissage

En effet, les différents changements introduits pour former les enseignants aux connaissances pour guider harmonieusement l'apprentissage des élèves n'ont pas entraîné

la maîtrise des savoirs attendus pour plusieurs raisons.

Premièrement, on a observé des carences chez un grand nombre de stagiaires prêts à établir des relations entre les divers cours suivis à la faculté et la pratique de l'enseignement. La plupart des formateurs des maîtres se sont identifiés à une discipline ou à un champ de compétence. Ce qui a conduit à une spécialisation disciplinaire et thématique :

Teacher education was to be transferred to universities, with the expectation that some universities might opt to specialize.... In addition to the liberal or academic studies in the university, prospective teachers would also be expected to study (1) foundations of education, such as psychology, philosophy and sociology; (2) curriculum and instruction, and (3) practice teaching. Teacher educators would need to combine scholarship, professional practice and good human qualities (Kitchen & Petrarca, 2014: 64).

Deuxièmement, à cause de la spécialisation disciplinaire, aucune intégration n'a réellement été faite entre les connaissances de la didactique et les techniques pédagogiques du développement de l'enfant. Mais lorsque cette réalisation fut effective, elle se limita aux aspects purement théoriques éloignés de la réalité de l'enseignement.

Troisièmement, considérant les failles dans la formation des enseignants, plusieurs facultés de formation des maîtres ont voulu réajuster les programmes de formation et sortir du borbier de la formation disciplinaire. Cette volonté de changement n'a pas eu l'assentiment de tous les intervenants des facultés d'éducation qui ont refusé de faire correspondre la formation donnée à celle des Écoles normales (Boote *et al.*, 2004 : 40).

De plus, tandis que certaines universités firent de la résistance, d'autres semblèrent indifférentes ou incapables d'adopter de nouvelles méthodes de travail. L'accent mis sur la formation théorique et la parcellarisation des connaissances de l'enseignement dans la formation et le fait de la réduction du temps de la formation pratique engendrèrent un fossé entre l'enseignement et la formation à l'enseignement. Les connaissances acquises dans la formation à l'enseignement furent loin de conférer de réelles connaissances pratiques de la pédagogie nouvelle. Devant cette impasse, les enseignants eurent recours aux interventions de la pédagogie qui valorisent la transmission des connaissances au détriment de leur construction.

Au-delà des manquements constatés dans la formation à la pédagogie nouvelle,

deux facteurs justificatifs de la pérennisation de la pédagogie traditionnelle transmissive sont observés. Les conflits sur les processus de formation, et le défaut d'un savoir pour la formation à l'enseignement efficace.

1.2.1.1 Les conflits idéologiques sur l'objet et le processus de formation

Des conflits idéologiques sur le processus de la formation à l'enseignement ont cours lors du renvoi de cette formation des écoles normales aux facultés d'éducation. Ces conflits marquent de façon décisive l'évolution de l'éducation durant la fin des années cinquante et des années soixante (Clausen, 2014). Ces périodes sont marquées par un rayonnement brouillonnant de divers groupes idéologiques et philosophiques. Certains groupes libéraux perçoivent le cadre de la formation des enseignants comme le moyen de parvenir aux changements sociaux convoités. Selon Clausen (2004),

The 1960s has been etched in the popular psyche as an era of protest, dissent and the search for alternatives to mainstream culture, politics and economics of the postwar generation. In the area of education, it has been called a period of revolutionary change whereby outsiders to customary school authority attempted to dramatically overthrow the status quo in order to recreate a radically different system in North America... Some reforms, too, began merely as practical solutions to perceived educational dilemmas of the 1950s, and only gradually developed into philosophies that diverged from past practice (2014: 67).

D'autres groupes, plus conservateurs, désirent maintenir l'enseignement des valeurs traditionnelles. Implicitement, selon Boote *et al.*, (2004), les réformateurs tels que Ryerson, manifestent la volonté de concevoir une formation pédagogique nouvelle. Aux yeux des responsables du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ces changements sont bénéfiques, car plus appropriés au changement de culture et d'époque. Pour eux, la formation des enseignants doit les conduire à rompre avec la tradition. Le point de vue des réformateurs s'impose. Dans le but de consolider cette vision, les législations sur l'éducation, notamment celles sur l'enseignement, donnent des instructions aux inspecteurs de l'éducation de l'Ontario de s'assurer que les nouvelles méthodes pédagogiques sont enseignées. De plus, des programmes pilotes sur les nouvelles méthodes pédagogiques sont communiqués au public pour marquer la rupture avec l'enseignement traditionnel.

Between 1966 and 1968, a black-and-white 8mm film circulated throughout the North York Board of Education. Entitled Learning to Learn, it told the tale of an experimental project that was taking place at Pleasant Avenue P.S., one of

its elementary schools. Played during professional development day sessions, copies were also made for other boards, teachers' federations and the Department of Education. Within this 17-minute production, set to the evocative strains of Gordon Lightfoot's version of Phil Ochs' "Changes,"⁴ the disembodied voice of Kenn Johnson (the head of the experiment and principal of Pleasant Avenue) explains the changing and complex world that children must face as they grow up, and the role that the school must now play in order to help them cope with this challenge. In doing so, the film relays four philosophical conclusions reached by this project since it began in 1962. Based on this archival footage, it may explain why, after viewing it, so many within the teaching profession flocked to the Pleasant Avenue Experiment to see if there was truth behind the bold statements found on its celluloid representative (Clausen, 2014 : 68).

Néanmoins, les lois sur l'éducation et les règlements qui sont promulguées ne dictent pas les programmes de la formation des enseignants pour satisfaire les exigences de la nouvelle pédagogie.

L'absence d'un savoir-faire enseignant satisfaisant et les attentes de la pédagogie nouvelle axée sur la construction des connaissances par les élèves sont un souci dans la formation des enseignants. En effet, durant les années 1960, la qualité de la formation des enseignants était un problème sérieux.

However, with snowballing student numbers created by the baby boom, and a noticeable teacher shortage, the professional training and qualifications of educators declined. Most shocking was the creation of a truncated certification programme that consisted of a six-week summer course followed later by a full year at teachers' college. The result was a growing teaching population that was young, inexperienced and reluctant to go beyond Departmental directives.¹² The educational historian, Robert Stamp, concludes that the Minister of Education at this time, W.J. Dunlop, had little alternative when faced with this emergency situation: "he had to provide a teacher for every class-room."¹³ However, in many ways, the pattern of grade levels and subject areas that had been set in most Educational Reform in Ontario: The Importance of Pleasant Avenue School, 1962–1975 71 urban areas by the twentieth century had led to a rigid compartmentalization of the 1950s school-system (Clausen, 2014: 71).

Pour améliorer le niveau de l'éducation, on a demandé de revoir les connaissances des enseignants et la manière de les former. Il ne suffisait plus, comme on le faisait jusque-là, de donner une petite formation en pédagogie pour former des enseignants efficaces, mais une formation plus importante et plus structurée.

Néanmoins, si les progrès de la psychologie du développement de l'enfant avaient favorisé une meilleure connaissance des processus d'apprentissage, peu de progrès avaient été faits sur les façons de conduire cet apprentissage. Le déficit d'un savoir standardisé de l'enseignement en Ontario avait rendu difficile durant les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt l'édification des connaissances de l'enseignement pour prendre en charge de façon efficace l'apprentissage des élèves. De la même façon, on constatait l'existence de défis pour apporter une solution au savoir à valoriser dans la formation à l'enseignement.

1.2.1.2 Les défis pour déterminer le savoir de la formation de l'enseignement

Durant les années cinquante, le besoin de construire un cadre de connaissance pour déterminer l'enseignement de la pédagogie nouvelle est une priorité pour le gouvernement de l'Ontario. À cet égard, en 1968, le Comité provincial (Commission Hall-Dennis) sur les buts et objectifs de l'éducation en Ontario, publie dans un rapport intitulé *"Vivre et apprendre"* (<http://instruct.uwo.ca/edu/500-001/history/c/>). Ce rapport remet en cause les savoirs et les méthodes de l'enseignement traditionnel:

« Living and Learning attacked some of the teaching methods of the past. The school's learning experiences are imposed, involuntary, and structured" students were a "captive audience. The pedagogy of the past was simply to stuff students with the content of arbitrarily defined subjects through methods emphasising mindless rote. The focus of the schools was to learn how to learn».

Il privilégie des méthodes d'enseignement qui favorisent l'apprendre des élèves. Or cette méthode pédagogique ne dispose pas d'un cadre de savoir éprouvé pour former les enseignants à cette nouvelle exigence. Sarason, Davidson et Blatt (1962) montrent ce défi dans une recherche sur les connaissances pour la formation à l'enseignement. Les conclusions de leur étude montrent effectivement que la formation à l'enseignement est un domaine de recherche peu étudié qui ne dispose que de quelques savoirs sur la manière dont les enseignants sont formés. De la même façon, Cyphert et Spaight (1964) ont fait une recension de 180 études de synthèse sur l'enseignement publiées entre la fin des années cinquante et le début des années soixante. Ils établissent l'existence d'un répertoire de connaissances sur l'enseignement. Hannafin et Michael (2008) montrent dans le même sens que ces connaissances ont servi à circonscrire les pratiques de formation à l'enseignement qui favorisent l'apprentissage scolaire.

Dès le début des années soixante, on note une certaine effervescence dans la recherche sur la pédagogie dans le but d'identifier les pratiques qui permettent de rehausser le niveau d'apprentissage des élèves et la qualité de leur éducation. Les premières études en la matière, rapportées des États-Unis d'Amérique, ont tracé le chemin d'une certaine conception du savoir enseignant et la façon de conduire à la formation de ce savoir.

Il faut rappeler qu'au début des années soixante-dix, dans le souci d'améliorer les interventions pédagogiques des enseignants, des études pour examiner l'efficacité en enseignement sont entreprises. Les méthodologies adoptées établissent les comparaisons entre les enseignants et déterminent les interventions pédagogiques les plus efficaces. De la même façon, Ronsenshine (1971); Brophy et Evertson (1976); Anderson, Evertson et Brophy (1979); Coladarci (1986); Fidler (2002); Stronge, Tucker, et Hindman (2004) ont, à partir d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle, étudié les méthodes d'enseignement prises comme variables indépendantes, et le rendement des élèves, considéré comme variable dépendante. Les conclusions de leurs travaux indiquent de façon générale que l'enseignant efficace est celui qui a recours à un enseignement méthodique, systématique et explicite.

1.2.1.3 La formation aux savoirs de l'enseignement efficace

Les études de synthèses des travaux sur l'enseignement efficace ont permis de faire l'exposé sur les types de compétences que les enseignants efficaces mettent en œuvre pour faire connaître du succès à leurs élèves. Pourtant, la définition de l'enseignant efficace qui porte sur l'évaluation des résultats obtenus par les élèves à des épreuves est loin de satisfaire la compréhension des actions qui sont menées par les enseignants pour conduire aux résultats de leurs rendements. En réalité, comment définit-on un enseignant efficace?

Il n'y a pas de définition précise. Selon Barak Rosenshine (2008 : 2-3), il s'agit d'un enseignement qualifié d'explicite, c'est-à-dire d'une méthode d'intervention pédagogique qui consiste en une présentation des notions d'apprentissage étape par étape pour conduire tous les élèves à réussir.

« These results come from research in classrooms that was designed to identify the instructional procedures used by the most successful teachers. In this research the investigators first gave pretests and posttests to a number of classrooms, usually 20 to 30 classrooms, and usually in reading or

mathematics. After making appropriate adjustments for the initial ability of the students, the investigators identifies those teachers whose classes made the highest achievement gain in the subject being studied and those teachers whose classes made the least gain. The observers then sat in these classrooms, and observed and recorded the frequency with which those teachers used various instructional behaviors. The observers usually recorded the to a student's answers. Many investigators also recorded how much time was spent in activities such as review, presentation, guided practice, and supervising seatwork. Some investigators recorded how the teachers prepared students for seatwork and homework. Other observers recorded the frequency and type of praise, and the frequency, type, and context of criticism. The overall attention level of the class, and sometimes, of individual students was also recorded. This information was then used to describe how the most successful teachers were different from their less successful colleagues ».

Et par extension, un enseignant efficace serait dans ce contexte, celui qui utilise un système d'émulation pour la gestion des comportements; donne des rétroactions positives sur la dimension scolaire; supervise le groupe classe continuellement; présente la matière clairement; donne des consignes et des explications précises; oriente l'accent sur les éléments essentiels de la leçon; est centré sur la dimension scolaire; vérifie la compréhension des élèves; interroge fréquemment les élèves; pose des questions reliées à la matière ; pose des questions ouvertes; fournit du support aux élèves quand leurs réponses sont inexactes; utilise les réponses des élèves pour approfondir le sujet à l'étude; entretient des attentes élevées envers les élèves; démontre de l'enthousiasme; et utilise des tableaux d'affichage attrayants, stimulants et pertinents.

Malgré cela, bien que cette énumération renseigne sur les connaissances des méthodes de l'enseignement efficace, elle n'informe pas sur les compétences à faire valoir pour les maîtriser. Plusieurs enseignants d'université des sciences de l'éducation s'inspirent de ces connaissances pour instituer leur programme de formation et mener des études en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement.

C'est ainsi que les recherches sur la formation à l'enseignement efficace ont pris racine dans l'étude des compétences de l'enseignement méthodique, systématique et explicite. Et c'est pourquoi le principal objectif de cette recherche au cours de cette période est l'identification et la vérification de la pédagogie enseignée par les formateurs universitaires (Cochran-Smith, 2008) afin de bien préparer les futurs enseignants. Ces recherches sur la formation d'enseignants efficaces vont conduire à concevoir la formation

à l'enseignement comme une activité technique de transmission des savoirs (Gagné, 1999). Les études empiriques comparées ont ainsi permis de juger des connaissances des apprenants à la formation à l'enseignement en prenant la mesure du degré de connaissance des critères de performance à l'enseignement préalablement établi.

1.2.1.4 L'approche de formation par le microenseignement

Pour mettre en évidence les manières de percevoir la formation aux pratiques de l'enseignement efficace, la faculté de l'éducation de l'université de Stanford aux États-Unis d'Amérique établit le microenseignement comme méthode d'apprentissage des enseignants (Brown, 1975; Metcalf, 1995). Méthode de formation qui sera empruntée par les facultés de formation des enseignants en Ontario (Kitchen et Petrarca, 2014).

Cette stratégie est une technique de développement des compétences de l'enseignement efficace. Elle permet aux enseignants de pratiquer les compétences d'enseignement dans des séances de petites leçons de cinq à dix minutes devant un petit groupe d'apprentis enseignants. La technique de formation consiste à initier, dans un premier temps, aux pratiques d'enseignement efficaces puis, dans un second temps, d'expérimenter ces connaissances dans le cadre d'un enseignement simulé (Clerc et Martin, 2011). Les collègues ainsi que les superviseurs fournissent alors une évaluation individualisée de la performance. Le microenseignement permet au stagiaire d'expérimenter les variables d'une salle de classe sans devoir prendre en considération toutes les complexités d'une situation réelle d'enseignement.

Selon Brown (1975), l'essentiel de l'apprentissage des habiletés pratiques de l'enseignement consiste en un examen critique, par l'étudiant, de ses propres actions d'enseignement. À partir de la rétroaction offerte par les pairs et les enseignants, l'étudiant réfléchit aux façons de savoir comment utiliser au mieux ses connaissances de l'enseignement dans les conceptions de ses interventions pédagogiques (Peraya, 1989).

Les travaux réalisés sur le microenseignement (Cohan & Honigsfeld, 2006) comme méthode de formation à l'enseignement montrent que cette technique a un certain impact dans l'expérimentation de l'enseignement efficace. La rétroaction offerte par les enseignants comme par les collègues est une co-construction concrète qui entraîne une intériorisation des correctifs pour les actions efficaces. « Cette démarche utilisée en

formation initiale amène progressivement les étudiants à passer d'une posture centrée sur ce qu'il croit savoir à ce qu'il convient de faire» (Clerc et Martin, 2011 : 4). Dans ce sens, cette technique de formation met les processus d'apprentissage des élèves au cœur de la formation de l'enseignant et le pousse à concevoir des méthodes pédagogiques d'intervention efficace.

De nombreuses recherches ont cependant montré des limites de cette technique de formation quant à la mutation effective de ces compétences intériorisées dans des situations réelles de l'enseignement.

1.2.1.5 Les limites de l'approche du microenseignement

Les études de Peraya (1989), Metcalfe (1995), Paresdes, Watson et Myers (2007) comparant le microenseignement à la formation traditionnelle décrite ont révélé que l'auto-observation et l'auto-évaluation par les étudiants favorisent le développement des connaissances sur les situations d'enseignement. Même si les études de Doyle (1990) montrent que la mutation à long terme de cette compétence dans les classes n'est pas aussi probante, le microenseignement donne lieu au développement d'habiletés acquises en dehors des paramètres du fonctionnement réel de classe.

De fait, le microenseignement favorisera le développement des connaissances de l'action de l'enseignement en ignorant les connaissances des dynamiques des situations d'enseignement. Ces dernières étant développées en dehors du contexte de l'exercice réel de l'enseignement. C'est pour cela que lorsque les enseignants sont placés dans un contexte d'enseignement authentique, ils éprouvent des difficultés à utiliser les habiletés de jugement comme démontré en laboratoire. Puisque fondé sur les études du processus-produit de Knowles (1993), celui-ci émet des réserves sur les savoirs du microenseignement. Car il ne développe pas les compétences de l'enseignement de l'apprentissage. Houssaye (2014) fait écho aux critiques émises par Knowles. Il considère que les méthodes d'enseignement développées après les réformes des années soixante n'ont pas endigué les méthodes de l'éducation transmissive. Si l'Éducation nouvelle a gagné dans les lieux de recherche et de formation, c'est la pédagogie traditionnelle : « même si elle peut se déguiser sous des couleurs modernistes, son axe essentiel demeure : c'est le processus d'enseigner du triangle pédagogique. Bref, la roue tourne, mais la ritournelle

reste » (Houssaye, 2014 : 233). Le développement de l'enfant est envisagé dans l'acquisition d'une connaissance considérée comme un objet extérieur à la cognition. Les études développées dès le premier tiers du XIX siècle défavorisent une telle conception du rapport de l'élève à l'objet de l'apprentissage. Il faut selon Knowles (1993) considérer la formation à l'enseignement à partir des savoirs des contextes authentiques de l'enseignement. Essentiellement, il s'agit de concevoir la formation à l'enseignement à partir des façons dont les enseignants efficaces considèrent, conçoivent et mettent en œuvre leur savoir d'enseignement.

Durant les années 1980 et 1990, les travaux de Doyle, (1986), Good, (1987), Gage et Needels (1989) Bianco & Bressoux (2000, 2007, 2009 et 1994) et Cusset, (2011) sur l'effet des enseignants et des critiques qui y sont élaborées, ont amené plusieurs chercheurs à s'intéresser aux connaissances qui déterminent le savoir des enseignants (Richardson et al. , 1991). L'objet de leurs recherches a notamment porté sur la cognition des enseignants, particulièrement sur leur manière de réfléchir et de mettre cette pensée en pratique pour instituer un enseignement efficace.

1.2.1.6 La formation par l'étude de la pensée des enseignants efficaces

Les travaux sur les connaissances des actions des enseignants (Boisvert, 1999; (Fidler, 2002; Stronge et al. ,2004; Terral et Cizeron (2010) ont montré que les enseignants efficaces réfléchissent constamment dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs interventions pédagogiques, et que cette pensée est déterminante dans la qualité des interventions en enseignement. Pour comprendre les fondements de cette pensée dans le savoir en action, Donald Schön (1983) publiait « *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action* ». Les interprétations qui ont été faites sur les conclusions de cette publication ont conduit la plupart des chercheurs à percevoir l'action de l'enseignement efficace comme la mise en œuvre des savoirs propres. Au regard de cette importance de la pensée dans l'action, à la fin des années 1980, les conceptions de Schön deviennent une référence du processus de la connaissance des façons des enseignants d'instituer leurs connaissances et de concevoir leurs savoirs de l'enseignement (Tardif, Borges et Malo, 2012).

À travers l'épistémologie de Schön, la recherche a porté, en tout premier lieu, sur

l'identification des connaissances du praticien efficace. Des chercheurs comme Swanson, O'Connor et Cooney (1990); Sabers, Cushing et Berliner (1991); Adler (1991) ; Jonsson et Lennung (2011) ont, à travers l'analyse de la pensée des enseignants, cherché à déterminer ces connaissances. Pour ce fait, ils ont interviewé les enseignants pour connaître les sources et les causes de leurs pensées par rapport à leurs interventions pédagogiques. Ils ont constaté que les enseignants efficaces réfléchissent continuellement avant, durant et bien souvent, après leurs interventions professionnelles: « *an important aspect of teacher competence is the ability to analyze complex classroom situations, such as being able to identify a problem, figure out what caused the problem, understand students' incentives for behaving in particular ways, and also to take appropriate actions following this analysis*» (Jonsson et Lennung, 2011: 3). Ils ont ainsi observé que l'habileté la plus importante de l'enseignement est la capacité des enseignants à réfléchir sur leurs actions. Cette réflexion favorise un examen des situations d'apprentissage dans lesquelles ils interviennent. Cet examen conduit à juger des façons d'utiliser efficacement les connaissances de l'enseignement pour engager les élèves à l'apprentissage de façon harmonieuse.

Pour cela, ces auteurs ont conclu que les enseignants efficaces sont des experts; cette expertise en enseignement professionnel se traduit par l'habileté à savoir utiliser efficacement les connaissances de l'enseignement pour engager les élèves à l'apprentissage soutenu. C'est également une aptitude à user adéquatement des connaissances professionnelles pour résoudre les problèmes et les difficultés qui peuvent survenir dans la pratique de l'enseignement (Tochon, 1993 ; Lenoir, 2004).

De plus, ces réflexions occasionnent le transfert des connaissances théoriques en savoir-faire pratique. Car elles produisent des connaissances conditionnelles.

Au regard des découvertes faites sur l'enseignant expert, et par rapport aux critiques défavorables faites sur les pratiques d'enseignement au primaire et au secondaire en Ontario, le MÉO a diligenté une commission d'enquête pour examiner les façons de reconsidérer la formation des enseignants. Cette commission va lui faire des recommandations sur les fondements d'une nouvelle réforme de l'éducation. Ceci, dans le but d'instituer un cadre de formation et d'exercice de l'enseignement qui tient compte des dernières découvertes sur la formation et l'enseignement efficaces.

Cette commission a produit le Rapport *Bégin-Caplan*. Ce rapport a fait des recommandations détaillées pour que l'on conçoive l'enseignement dans un cadre visant la professionnalisation et le perfectionnement des enseignants: «La Commission est convaincue que l'amélioration des écoles dépend de l'engagement des enseignants dans leur formation pendant toute leur carrière et leur responsabilité collective de s'assurer que l'apprentissage des élèves est de plus de haute qualité» (Davidson, 2003 :153).

La complexification du travail de l'enseignant exigeait un cadre précis, une formation reposant sur des actions normées et des lignes de conduite qui favorisent une éthique de responsabilité et de recevabilité à l'égard de la profession et du public. Aussi, recommande-t-on la création d'un corps professionnel pour fixer les normes d'exercice de la profession, délivrer les brevets et approuver les programmes de formation. En plus, le perfectionnement professionnel continu est obligatoire, et l'apport d'une attention accrue à l'évaluation du rendement des enseignants est exigé.

Avant même que les recommandations de la Commission ne soient mises en œuvre, au printemps 1995, les élections provinciales ontariennes sont déclenchées. Pour donner son programme politique en éducation, Dave Cooke publie le document intitulé "*Nouvelles bases pour l'éducation en Ontario*". *Les grandes lignes* (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1995). Après ces élections provinciales de juin 1995, le nouveau gouvernement ontarien du premier ministre Harris, utilise ledit document pour lancer son projet de réforme qui définit, à travers la production des curriculums, la mission éducative de l'école pour conduire aux développements des compétences des élèves en lecture, en calcul et en adoption des comportements de la citoyenneté.

De la même façon, dans les visées de la professionnalisation de l'enseignement, le répertoire de connaissances que les enseignants doivent adopter est déterminé. D'une manière différente, la professionnalisation de l'enseignement en Ontario vise notamment à instituer un cadre de savoirs et de compétences devant réguler l'activité de l'enseignement dans le but d'améliorer ses pratiques et la formation des élèves.

On considère que l'enseignement doit être fait à partir des connaissances éprouvées par la recherche répondant à une éthique normative (Boutin, 2006). À cette fin, le MEO crée en juin 1996 l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). Sa

raison d'être, précisée à l'article 3(2) de la loi 31, est de constituer le cadre à partir duquel sont prescrites les compétences tant individuelles qu'organisationnelles pour assurer la qualité de l'enseignement et sa pérennité.

1.3 La formation à l'enseignement professionnel

Le Rapport *Bégin-Caplan* qui a un fait un tour d'horizon sur les carences du système éducatif et notamment sur la qualité de l'enseignement, a recommandé que soit institué un nouveau cadre de formation des enseignants fondés sur le développement des aptitudes professionnelles. Il s'agit de faire en sorte que dans sa formation initiale à l'enseignement, l'étudiant soit placé en situation d'expérimentation des savoirs et des connaissances concrètes de l'expertise en enseignement. Cette expérience professionnelle permettrait à l'étudiant d'être opérationnel dès la fin de sa période de formation (Davidson, 2003).

Pour ce faire, la formation pédagogique cible l'appropriation des aptitudes à la compréhension de l'exercice de l'enseignement à travers des activités d'apprentissage et d'enseignement (Bélaïr, 1999). Outre les principes de la gestion de classe, de l'initiation à l'éthique professionnelle, des lois et règlements de l'éducation en Ontario, les enseignements portent sur la psychologie de l'adolescence, de l'enfance et de la petite enfance, pour faire connaître, sur le plan théorique, la clientèle avec laquelle les enseignants auront à transiger. De même, des enseignements de didactique sont donnés pour l'acquisition des connaissances de l'enseignement des différentes disciplines scolaires. Les partenaires de cette formation sont les professeurs de la Faculté d'éducation et les enseignants chevronnés de différentes écoles de la province prêtant leur expertise à travers des enseignements ou à travers l'accueil de stagiaires en salle de classe, pour l'expérimentation de situations d'enseignement.

Dans ce cas, l'acquisition des savoirs de l'enseignement se caractérise par des enseignements cliniques pour l'acquisition de base théorique selon l'analyse des pratiques et des réflexions à la fois didactiques et pédagogiques, en vue du développement des connaissances susceptibles d'entraîner la prise en charge progressive d'une classe. Cette méthode formative comprend simultanément l'analyse des savoirs enseignants efficaces pour dégager les principes de l'enseignement efficace, et la préparation et la mise en œuvre

des enseignements à travers les présentations des mini-leçons devant des collègues jouant le rôle d'écuyer (Bélair, 1996).

Par ce jeu de rôle, l'activité de formation se situe dans un premier temps dans la maîtrise des prescriptions du programme-cadre pour connaître les attentes et les contenus d'apprentissage des élèves dictés par le MEO et traduire ces attentes et contenus d'apprentissage en activités d'apprentissage pour les élèves (Duchesne et Kane, 2010).

Par l'analyse des activités des enseignants experts et par rapport à leurs essais pratiques, les étudiants acquièrent des capacités d'adaptation des connaissances dégagées de leurs réflexions. Il s'agit de développer les habiletés de régulations des actions pédagogiques. Elles les poussent ou les orientent vers des buts pédagogiques précis, au regard du contexte et des situations d'apprentissage des élèves.

1.3.1 Limites de la formation théorique

Plusieurs chercheurs (Gauthier *et al.*, 1997; Boutet, 1999; Maurice, 2006) émettent des doutes sur la capacité des enseignants débutants à pouvoir maîtriser les savoirs de l'enseignement au cours de leur formation. Selon Maurice, «il ne s'agit pas de tenter de dire que les savoirs diffusés en formation initiale sont inopérants, mais de prendre en compte l'importance des premiers pas sur le terrain» (2006 : 54). Il est d'avis que la connaissance de ce que fait un enseignant est insuffisante à rendre transmissible un savoir-faire. Le savoir d'action révèle des compétences explicitées du savoir-faire du praticien. Il donne des informations sur les interventions des experts. Et ces renseignements sont indicateurs des situations d'enseignement et des contextes de leur déroulement. Toutefois, ils ne permettent pas de saisir de façon explicite l'opérationnalité du processus cognitif mis en œuvre dans l'apprentissage de ces actions.

En effet, prenons ce modèle. Un chirurgien peut communiquer les actions entreprises dans les interventions cardiovasculaires. Cette information ne le rend pas pour autant apte à opérer des malades du cœur :

Ainsi, en formation initiale, pour un novice, toute réflexion sur les interventions pédagogique n'est que réflexion sur la pratique d'autrui. Si l'œuvre de Piaget permet parfois de justifier la réflexivité comme abstraction réfléchissante, elle favorise la considération qu'un novice devra construire ses interventions pédagogiques par adaptation à un milieu qui lui résiste, et que, en ce qui

concerne l'enseignant, ce milieu de résistance n'entrera en jeu que lorsque le novice sera en poste (Maurice, 2006 : 54).

En définitive, le savoir-faire est l'habileté acquise par un acteur en «faisant». Suivant le processus de maturation cognitif qui se dégage des interventions d'enseignement, il est intégré et développé par la personne en situation d'exercice de la profession. L'étude expérimentale de Nguyen (2011) montre les limites de l'exposition aux savoirs d'expérience pour le développement des savoir-faire en enseignement, à partir de la formation initiale.

Nguyen (2011) a examiné la qualité de la formation initiale à l'enseignement quant à la préparation de l'entrée des enseignants débutants dans la profession enseignante. Il a principalement cherché à comprendre comment les dispositifs professionnels universitaires qui conduisent à expliciter les pratiques d'enseignement oral du français préparent les étudiants vietnamiens à l'enseignement du français. Il a effectué des observations, des séances d'enseignement, des observations des pratiques initiales de l'enseignement et des entretiens semi-directifs auprès des formateurs. Il s'agissait d'identifier les pratiques dans l'enseignement de l'oral à l'université et les comparer avec les besoins du terrain.

Par rapport aux données recueillies, l'auteur a remarqué que la formation initiale conduit les enseignants débutants à construire les connaissances qui leur permettent d'être à l'aise au niveau des connaissances des contenus à enseigner. Par contre, il a noté aussi des faiblesses au niveau de la maîtrise des savoirs pour enseigner, comme la formulation de questions et de consignes claires et la planification des activités d'enseignement. Selon Vahulle (2009), ces savoirs, pour enseigner, qui proviennent des réflexions du senti de l'enseignant en action ne peuvent se transmettre lors de la formation initiale : ils sont le fait de la subjectivation des connaissances offertes. Ces dernières résultent d'une reconfiguration personnelle de multiples connaissances de référence, conseils des formateurs, prescriptions diverses, qui ne peuvent prendre forme et sens que dans l'expérience singulière vécue et analysée par l'étudiant par rapport à son expérience de la pratique professionnelle.

En fait, l'apprentissage des savoirs ne se réalise que dans « la quête de logiques d'actions se fondant sur les conceptions et l'identification à la profession pour pouvoir

exercer que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui» (Vanhulle, 2009 : 249).

En conclusion, à partir des connaissances de la formation initiale et par rapport au contexte de son intervention, l'étudiant filtre, transforme et formalise dans son « style », des savoirs qui lui paraissent dans un premier temps utiles et acceptables au vu de la réalité de sa classe et de son enseignement. C'est donc par rapport à cette réalité de la pratique du terrain que la construction du savoir-faire professionnel s'amorce.

Tout comme Nault (1993); Neale et Johnson (1994); Reynolds(1995); Gauthier *et al.*(1997); Boutet (1999); Chouinard (1999); Ria, Saury, Sève et Durand(2001); Saujat(2004); Maurice (2006); Duchesne et Kane (2010) émettent des réserves par rapport aux approches de développement professionnel qui sont privilégiées dans la formation initiale, quant à la capacité des enseignants débutants de disposer de tous les outils pour être opérationnels à la sortie de leur formation pédagogique de dix mois. Le MÉO avait mis en place un projet pilote auprès de onze universités offrant le programme de formation initiale à l'enseignement. Seules six universités avaient pris part au projet-pilote qui s'échelonnait sur une période de deux ans, allant de l'automne 1995 au printemps 1997.

Le but du projet était, entre autres, de voir dans quelle mesure l'établissement d'un programme de formation visant à intégrer toutes les matières pouvait améliorer les habiletés pratiques des enseignants lors de leur entrée dans la pratique professionnelle. De plus, l'étude de Lataille-Démoré (1998) qui est une recherche empirique auprès des six universités de l'Ontario consiste à comprendre dans quelle mesure la formation du personnel enseignant intègre l'ensemble des matières de la formation à l'enseignement, pour développer la capacité des futurs enseignants à utiliser leurs connaissances pédagogiques et didactiques en fonction des exigences de la pratique efficace de la profession. Les méthodes utilisées comprennent l'analyse du contenu des programmes officiels et l'entrevue semi-dirigée individuelle auprès de chaque administrateur de programme. Les entrevues ont été enregistrées, transcrites et soumises à une analyse de contenu. Le plan d'entretien comprend des questions générales et des questions ouvertes.

L'analyse des données, faite dans une perspective qualitative, porte sur le contenu des entretiens. Les documents officiels assurent une certaine validité concomitante aux

propos plus descriptifs. L'étude mixte a été réalisée à partir de traitement de données fait de façon inductive alors que d'autres l'ont été à partir des systèmes de classification de Fogarty (1991) ; Legendre (1993) ; et de Lenoir (1993). L'interprétation des données fait ressortir des problèmes sur les connaissances des enseignants pour en faire une intégration sérieuse, enrichissante, permettant le développement des habiletés attendues.

Les carences constatées au niveau des connaissances de la matière illustrent l'incapacité du développement des compétences didactiques et touchent l'analyse des contenus des programmes, leurs liens, ainsi que la détermination des modes d'intervention les plus appropriés en vue d'un enrichissement mutuel des matières. En outre, la compétence pédagogique comprend la mise en œuvre d'un processus d'enseignement et d'apprentissage favorisant la saisie des liens existants et la création de liens nouveaux. Au terme de sa recherche, l'auteur suggère une formation disciplinaire plus poussée qu'auparavant et davantage de préparation en planification tant sur le plan didactique que pédagogique.

Néanmoins, l'étude de Lataille-Démoré (1998) montre ses limites sur le plan méthodologique. D'où la question suivante. Comment les entretiens avec les administrateurs des programmes de formation permettent-ils de mesurer les habiletés qui sont ou non développées par les étudiants ? De même, si l'analyse des projets-pilotes est liée aux théories de l'intégration des matières de Fogarty (1991) de Legendre (1993) et de Lenoir (1993), une telle identification autorise-t-elle uniquement une appréciation essentiellement théorique des projets ? Permet-elle de rendre compte, de façon empirique, de l'effet de la formation sur les étudiants ?

Les éléments du contenu de l'étude ne permettent pas de répondre positivement à ces questions. Cependant, ils ont moins l'avantage d'évaluer le programme de la formation initiale. De ce point de vue, il appert qu'il existe un écart entre les objectifs de la formation initiale et les attentes des interventions sur le terrain. Joyce (1988) souligne la même difficulté pour les étudiants pour établir des liens avec leurs cours théoriques et la pratique, non seulement en raison de la distance entre le contexte de formation et celui de la pratique professionnelle, mais aussi en raison du fossé entre les réalités de la formation et les particularités de l'entrée dans la profession.

En effet, même si les contenus d'enseignement de la formation initiale sont puisés dans les expériences vécues par les enseignants sur le terrain, ils sont essentiellement théoriques. Et ne peuvent être considérés par les enseignants débutants que de façons abstraites. C'est un point de vue souligné par Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust et Shulman (2005). Ces auteurs considèrent qu'entre ces connaissances abstraites et le vécu sur le terrain de l'exercice de l'enseignement, un réel décalage est constaté entre ce qui est dispensé dans les cours théoriques et ce qui est appris sur le terrain.

Dans des travaux antérieurs, Huberman (1989), Calderhead (1989) et même après, Boutin (1999), Gervais (1999) et Mukamurera (2008) rapportent les préoccupations, après coup, des enseignants débutants qui jugent que la formation paraphée est insuffisante. Elle ne prépare pas adéquatement à la réalité concrète de la profession et n'accorde pas suffisamment de place à la formation pratique. Ce que corroborent Mangez, Delvaux, Dumont et Dourte (1999) quand ils affirment que cette formation ne met pas assez l'accent sur l'intervention auprès des élèves en difficulté. Pourtant, John (1991), Grossman (1991) et Brown (1993) ont apporté aux critiques faites sur l'insuffisance de la formation initiale un autre point de vue. Ils considèrent qu'il serait injuste de faire correspondre les difficultés vécues par les enseignants débutants au manquement de la formation initiale. Car plusieurs d'entre eux abandonnent une partie des savoirs acquis en formation initiale, «savoirs perçus comme inutiles», lors de leur insertion professionnelle, préférant improviser. Cela peut expliquer en partie la perception du défaut de la déficience de la formation initiale.

Pour leur part, Norman et Feiman-Nemser (2005) considèrent que la formation initiale n'est pas destinée au développement des habiletés pratiques de l'enseignement. Les apprentissages pratiques ne peuvent être réalisés autrement qu'en situation d'exercice de l'enseignement. Ces auteurs font remarquer également que la théorie est donnée dans un cadre scolaire sans expérimentation. On ne peut s'attendre à ce que l'étudiant maîtrise entièrement la pratique de l'enseignement. Car la formation initiale vise le développement de la réflexion sur les actions pédagogiques afin de doter les étudiants des connaissances pédagogiques et des aptitudes qui servent à leur inculquer, lors de l'insertion professionnelle, les savoir-faire professionnels. Et cette formation initiale ne peut donc que servir à évoquer les savoirs d'expérience des enseignants pour construire les connaissances de l'enseignement et non les habiletés de la pratique professionnelle.

1.3.2 Insuffisances de la formation pratique initiale

Angelle (2002a) et Worthy (2005) estiment que les structures et la durée des stages à la formation initiale à l'enseignement sont insuffisantes pour permettre le développement des habiletés professionnelles attendues des enseignants débutants lors de leur entrée dans la pratique professionnelle. Même si Boudreau (2001 : 64) a soutenu un point de vue contraire, il estime que l'apprentissage sous supervision peut conduire à apprendre à enseigner. Sa certitude repose sur les affirmations d'une très grande majorité d'enseignants ayant témoigné de leur expérience de stages réussis.

Dans son étude de cas, Boudreau (2001 : 65) a montré « qu'un futur enseignant peut apprendre à gérer une classe au jour le jour sous contrôle d'un enseignant expert, et apprendre à se centrer prioritairement sur l'apprentissage des élèves et à développer des habiletés pédagogiques en ce sens».

Les sujets de l'étude de cas comprennent un stagiaire et deux enseignants associés qui ont supervisé le stagiaire pendant douze semaines. Le stage s'est déroulé en milieu rural d'une école secondaire, de près de 800 élèves, engagée dans un projet de stage prolongé qui consistait à accueillir un stagiaire pendant douze semaines. Ce stage se déroulait le deuxième semestre de formation du baccalauréat en éducation d'un an auquel le stagiaire était inscrit. Le stagiaire s'était vu confier l'enseignement de l'histoire à un groupe de 14 élèves de 10^e année ayant des problèmes de comportement et de difficultés d'apprentissage.

La collecte des données faite au cours de la période d'étude sous supervision consistait en deux séries d'entrevues semi-dirigées. La première série avec le stagiaire au début, au milieu et à la fin du stage réalisé, et la seconde avec les enseignants associés au début et à la fin du stage. Les entrevues portaient sur la conception de l'enseignement du stagiaire, les activités réalisées depuis la dernière rencontre, et sa propre perception de ses apprentissages. Le stagiaire était également questionné sur les interventions des enseignants associés, de même que sur son appréciation de la pertinence de ses interventions. Pour leur part, les enseignants associés ont répondu aux questions ouvertes sur les activités d'apprentissage du stagiaire et sur leurs interventions auprès de ce dernier. Des récits d'incidents critiques rédigés quotidiennement par le stagiaire et par les enseignants associés révélaient au chercheur les événements significatifs vécus par les participants. Les notes de

l'observateur du stagiaire, les commentaires biographiques du stagiaire par rapport à son expérience de l'apprentissage sous supervision et la transcription de l'auto-analyse d'une leçon que ce dernier avait lui-même enregistrées sur cassette vidéo, ont servi au chercheur à comprendre comment le stagiaire filtre les connaissances acquises lors de la formation initiale par rapport au contexte de ses interventions pédagogiques.

L'analyse inductive des données indique qu'au cours de sa formation, le stagiaire «a développé des habiletés et acquis des connaissances de divers ordres : la planification de l'enseignement ; l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement ; la vérification de la compréhension des élèves et les diverses fonctions d'un enseignant dans une école» (Boudreau, 2001 : 72). Ces habiletés et connaissances qui se sont développées, ont été acquises et intégrées simultanément.

Ce chercheur conclut qu'une formation bien structurée conduit à la construction des savoir-faire pratiques de l'enseignement. L'expérience vécue par le stagiaire de l'étude de Boudreau (2001) est singulière. Quatre semaines de stage : le double de la période de stage vécue par les étudiants à la formation à l'enseignement en Ontario inscrits à la formation standard. De plus, l'école où cet élève a effectué son stage était inscrite depuis plus de deux ans dans un programme de stage prolongé. Il ne fait aucun doute que des moyens et des dispositions particuliers ont été mis en œuvre pour l'encadrement du stagiaire.

Dans une réalité pratique, les stagiaires ne bénéficient pas nécessairement d'un cadre de formation pratique aussi adaptée. Il convient donc de considérer cette étude de cas comme une caractéristique employée pour réussir une formation et non un modèle à partir duquel on considère ce qui se passe dans les formations de façon générale. Par ailleurs, le récit d'une formation représente toujours une expérience unique vécue dans un contexte spécifique. Les caractéristiques propres du stagiaire, et sans doute l'engagement des enseignants associés, et le contexte même de cette période d'études pratiques entrent dans un projet avec toute l'attention qu'il suscite, sont des éléments de particularité qui limitent l'étude empirique au seul cas étudié.

Angelle (2002) et Worthy (2005) considèrent les formations sous supervision comme peu bénéfiques dans la construction des compétences attendues des enseignants à leur entrée dans la profession du fait qu'elles ne permettent pas une appréhension juste de la

réalité de l'enseignement et des moyens à mettre en œuvre lorsqu'on doit assumer de façon autonome la charge d'une classe.

Quand les enseignants reçoivent les étudiants stagiaires, ils ont au préalable établi un cadre de fonctionnement qui défavorise la perception d'importantes réalités essentielles à la compréhension du travail de l'enseignant. D'où l'existence d'une différence fondamentale entre la formation telle qu'elle est vécue et l'entrée dans la profession (Norman et Feiman-Nemser, 2005). Au cours de cette formation, le stagiaire est dans la classe d'un enseignant associé qui met en place son propre cadre de gestion d'enseignement en fonction de ses traits de personnalité et du type d'interactions qu'il préconise. La gestion de classe qui en résulte est le produit de la conception de l'enseignant associé.

Mais c'est au cours de l'insertion professionnelle que la classe devient le produit de l'enseignant débutant. Pour Norman et Feiman-Nemser (2005), l'enseignant débutant est alors conduit pour la première fois à vivre les conséquences de ce qu'il établit et de ce qu'il ne met pas en œuvre auprès de ses élèves comme structure de gestion de classe. En la circonstance, l'enseignant débutant qui ne recourt pas aux savoirs professionnels de l'enseignant faisant valoir les savoir-faire de l'enseignant expert, peuvent connaître des moments de grandes difficultés. Par rapport à cette problématique, l'OEEO a conduit une enquête sur la transition de l'enseignement lors des deux premières années d'enseignement en Ontario (OEEO, 2003). Sujet soumis à un sondage envoyé auprès de 6 223 enseignants qui terminaient leur première ou leur deuxième année d'enseignement. De ce nombre, 30% des enseignants y ont répondu et fourni des commentaires sur leur expérience personnelle. Ces enseignants ont été mis ensuite dans des situations d'insertion professionnelle problématique pour leur prise en charge de l'enseignement.

1.4 L'insertion professionnelle à l'enseignement

Une croyance suggère que l'enseignant débutant, au sortir de sa formation initiale, sait parfaitement évoluer dès la première année de sa pratique (Bullough, 1989). Or les habiletés enseignantes prennent plusieurs années à se développer chez un individu. Les connaissances détenues par les enseignants à la sortie de leur formation initiale sont primaires et déclaratives (Tardif, 1992), même si les étudiants qui sortent de la formation initiale connaissent la matière à enseigner et la psychologie générale sur l'apprentissage,

même s'ils savent comment planifier les unités d'enseignement et qu'ils ont une excellente connaissance des principaux standards d'évaluation des apprentissages et des principes de gestion de classe. D'après Feiman-Nemser (2005), ces connaissances sont des informations factuelles correspondant aux connaissances théoriques reconnues sous forme de règles et de principes professionnels. Elles permettent aux enseignants débutants d'appliquer les procédures de l'enseignement en dehors de tout contexte de mise en œuvre ou d'applications concrètes. Mais les détenteurs de tels savoirs ignorent leur mode d'emploi efficace.

Feiman-Nemser (2005) souligne que l'expertise en enseignement aujourd'hui exige de connaître la matière, mais surtout la façon de la rendre accessible aux élèves. Baillauquès et Breuse (1993) affirment que cette compétence est complexe pour les enseignants novices.

Ces deux chercheurs ont effectué une recherche théorique qui répertorie plusieurs études sur les difficultés des enseignants débutants lors des deux premières années de pratique. L'étude qui reprend, entre autres, les travaux de Vonk (1989) sur l'évolution des enseignants à l'entrée effective dans la profession, et les travaux de Veeman (1984) sur les conditions d'entrée des enseignants débutants dans la profession, montrent que la formation initiale ne prépare pas les enseignants débutants à une prise en charge adéquate de l'enseignement.

La période de l'insertion professionnelle de la première année d'enseignement à la deuxième année se caractérise par «le choc» de la réalité. Les enseignants débutants réalisent que leurs connaissances ne leur permettent pas de s'occuper de leur travail, et que leur vision de l'enseignement diffère alors de celle construite à la sortie de la formation initiale.

Cette même réalité est décrite dans une étude empirique menée par Eldar *et al.* (2003). Ces derniers chercheurs, intervenant comme superviseurs, enseignaient en formation initiale et faisaient partie de l'équipe d'insertion professionnelle. Leur étude est, d'une part, une analyse de cas de l'insertion professionnelle de trois enseignants durant leur première année d'enseignement, et d'autre part, une recherche plus large faite avec 34

participants sur les conditions de leur insertion dans la pratique professionnelle de l'enseignement.

Les trois chercheurs ont suivi les participants durant leur première année d'insertion professionnelle. Et chaque jour, ces participants résumaient leur journée de travail selon les directives précisées par les chercheurs. De la même façon, à la fin de chaque mois, ces participants remettaient un rapport des progrès décrivant leurs expériences professionnelles et révélant leur vécu émotionnel. Une réunion tenue une fois par semaine entre les participants et un des chercheurs permettait de discuter de leurs expériences significatives, de leurs réflexions et des questions à discuter pour la prochaine semaine de travail. Les thèmes des réunions étaient aussi basés sur les rapports effectués durant la semaine. Et chacune des réunions durait 30 minutes. Les entrevues semi-dirigées tenues avec les participants visaient à répondre aux questions portant sur les aspects professionnels et émotionnels des participants.

Chaque participant a pris part à cinq entrevues de 50 minutes chacune au cours de l'année scolaire. Le traitement des données a conduit les chercheurs à cerner les thèmes majeurs qui ressortaient de l'étude des différents cas. Les analyses faites subséquemment ont été validées par les participants pour s'assurer de la représentation issue des perceptions.

En définitive, les conclusions de l'interprétation des données démontrent que l'insertion professionnelle est un processus de transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Ce stade intermédiaire entre la formation et l'entrée dans la profession est un moment difficile pour la plupart des enseignants débutants qui vivent des états de frustration. Caractérisées par les difficultés de l'insertion professionnelle, ces situations sont nombreuses et variées. L'accueil, l'entraide professionnelle et la disponibilité des ressources humaines et matérielles sont des facteurs qui illustrent ces situations. Ces enseignants débutants ont les habiletés requises pour réussir en enseignement. Même si les conditions d'insertion professionnelle ont influencé leur vécu péniblement.

En somme, en Ontario, comme dans le reste du Canada et en Occident, l'entrée dans la profession enseignante est un parcours du combattant par ses nombreux défis. Comme pour l'enfant qui fait ses premiers pas, les premières expériences en enseignement sont

cruciales. Elles sont le moment d'enracinement de l'identité d'enseignant et de construction de ses fonctions en vue de pratiques professionnelles efficaces (Martineau, 2006). Mukamurera (1998) indique néanmoins que la trajectoire de chaque enseignant est singulière malgré des caractéristiques communes à tous. Parmi ces dernières, Nabel, Schechter, Talmor et Mazin (2003) soulignent la confusion, le doute, des actions maladroites qui d'après Martineau et Presseau (2003) conduisent au développement du sentiment d'incompétence professionnelle.

1.4.1 Le sentiment d'incompétence à l'insertion professionnelle

Le sentiment d'incompétence provient de la perception que l'enseignant débutant développe par rapport à son incapacité à répondre aux attentes professionnelles. Pour aller dans le même sens, Martineau et Corriveau (2001) ont mené une recherche qualitative exploratoire pour comprendre la nature et les caractéristiques de ce sentiment chez les enseignants débutants des écoles secondaires québécoises de Trois-Rivières. Fondée sur des entrevues semi-dirigées, la collecte des données a été faite en deux phases : la première phase, en 1999, avec 13 sujets enseignants : 8 femmes et 5 hommes ayant moins d'expérience et occupant un poste à temps plein dans une école secondaire. La seconde phase, en janvier et février 2001, avec 6 sujets membres des directions (comprenant 3 hommes et 3 femmes). De la conclusion de cette étude, il s'ensuit que le sentiment d'incompétence, à différents moments pendant l'action ou après l'action, est variable, généralement lié à la gestion de la matière ou à celle de la classe et attribuable à des facteurs exogènes, comme la formation universitaire déficiente ou à soi.

Ce sentiment d'incompétence est évident lorsque le sujet est dans l'incapacité d'effectuer plusieurs actions parmi lesquelles : concevoir ou de mettre en œuvre des stratégies pour se sortir d'une difficulté, et élaborer une stratégie de résolution de problème. Dans ce cas, le sujet devient alors fataliste : « ça va passer avec le temps » ; « je ne peux rien y faire » (p. 6).

En somme, selon Martineau et Corriveau (2001), le sentiment d'incompétence naît de la difficulté de l'enseignant débutant à relever le double défi de l'insertion institutionnelle : apprendre à connaître le lieu de travail et les collègues, et développer les savoirs et les compétences requises pour faire face aux attentes de la profession : « Le

débutant doit se construire une représentation adéquate et fonctionnelle de son environnement de travail, et ce, non plus à partir du point de vue de l'élève qu'il a été, mais celui de l'enseignant actuel. En ce sens, l'insertion professionnelle est un véritable processus de transformation » (Martineau et Corriveau, 2000 : 3). Comme l'enseignant possède des connaissances pédagogiques acquises lors de la formation initiale, pour exécuter convenablement les tâches professionnelles, il doit maîtriser des connaissances et des savoirs en vue d'influencer l'apprentissage et socialiser les élèves.

Partant de ce fait, la complexification de la tâche d'enseignement peut se traduire chez la plupart des enseignants par un sentiment de débordement des tâches, de ne pas se sentir à la hauteur des tâches ou de ne pas pouvoir produire l'effet escompté. La plupart de ces éléments qui définissent l'incompétence professionnelle sont subjectifs pour les enseignants, par conséquent difficilement mesurables.

Si certains enseignants débutants se relèvent tout de suite après les premières difficultés pour apprendre les bons réflexes de la conduite professionnelle à tenir, d'autres traînent ces handicaps un peu plus longtemps avant de pouvoir construire les ancrages des comportements professionnels requis, ou dans l'incapacité de le faire, d'envisager d'abandonner la profession (Johnson & Birkeland, 2003).

1.4.2 La nécessité de l'accompagnement dans l'insertion professionnelle

Antérieurement à Eldar *et al.* (2003) dans leur étude sur la façon dont le débutant vit sa première année d'enseignement, Bullough (1989) a identifié, dans une étude de cas, les conditions qui font vivre la pénibilité de l'enseignement lors de l'insertion professionnelle. Il a sélectionné une participante parmi 22 étudiants à la formation universitaire à l'enseignement. Les critères de sélection démontrent qu'elle était parmi les meilleures étudiantes de sa cohorte comme par ailleurs l'étaient les participantes de l'étude d'Eldar *et al.*, (2003). Elle possédait les qualités associées au succès en enseignement (enthousiasme, sens de l'humour, intelligence, habileté à communiquer de façon claire et à varier les méthodes d'enseignement, etc.). La collecte des données a été faite à travers des entrevues semi-dirigées à la deuxième année de pratique de la participante. La description de la classe de la participante montre qu'elle avait des apprenants présentant des besoins spéciaux, des

styles d'apprentissages différents et des vécus sociaux et familiaux divers inconnus de l'enseignante débutante.

Alors que ces particularités se répercutaient dans le fonctionnement de l'école et de la classe, l'étude montre qu'à certains moments, l'enseignante agissait par tâtonnement pour relever les défis de la dynamique résultante. Le chercheur note, en pareille circonstance, plus d'échecs que de réussites dans les actions pédagogiques mises en œuvre.

Autrement dit, outre le fait de s'adapter aux élèves, de découvrir et de s'approprier les méthodes d'enseignement pour les actions pédagogiques appropriées, l'enseignante débutante se met en devoir de connaître les croyances, les coutumes et les interventions professionnelles qui sous-tendent le fonctionnement de l'école. Elle tente de voir où trouver les renseignements et les ressources pour actualiser les actions pédagogiques. Il est indispensable de considérer que dans sa situation, l'enseignante débutante n'avait pas de mentor. C'est le chef de secteur, dans son rôle de facilitateur, qui agissait comme guide. Il répondait aux questions de la participante sans lui donner des pistes d'intégration dans l'école.

Il faut rappeler que l'enseignante débutante possédait les savoirs de sa profession. Or, elle en paraissait dépourvue en l'absence d'appui d'orientation. Elle utilisait des informations de surface et son expérience de mère pour évoluer, ignorant les éléments essentiels du contexte de ses interventions et les compétences professionnelles requises. Comme si ce n'était pas suffisant, elle devait trouver le temps nécessaire pour bâtir des relations socioprofessionnelles favorisant l'entraide des collègues. Mais incapable de trouver ce temps, l'enseignante débutante s'est isolée professionnellement. Ce qui s'est traduit aussi par un manque d'appui. Ce manque d'appui est évoqué par les enseignants débutants comme un facteur de découragement dans les efforts d'intégration professionnelle.

Bullough (1989) et Eldar *et al.* (2003) présentent des études de cas où le déficit de soutien professionnel est illustratif des causes de l'abandon de la profession de l'enseignement. Leurs descriptions ne peuvent être automatiquement généralisées à toutes les situations d'insertion professionnelle. Toutefois, le fait de confirmer les résultats d'autres études sur les conditions d'insertion professionnelle à partir de contextes différents

met en évidence les difficultés soulignées dans l'ensemble des recherches. Par exemple, concernant le fait que les enseignants débutants ignorent leurs besoins professionnels, les études de Bullough (1989); Baillauquès et Breuse (1993); Herbert et Worthy(2001); Eldar *et al.* (2003) tout comme celles de Johnson et Birkeland (2003); Mukamurera et Gingras (2004) indiquent que les enseignants débutants, en quête de repères d'actions professionnelles efficaces, dépourvus de guide ou d'accompagnateur lors des deux premières années dans la profession, sont en état de survie. Par rapport à l'incompétence ressentie, des enseignants débutants peuvent quitter la profession tôt dans leur carrière faute de trouver les moyens pour développer les savoir-faire professionnels requis. Ce sont ces conditions d'insertion professionnelle difficiles vécues par les enseignants débutants et susceptibles de conduire à l'abandon de la profession qui poussent le MEO (2006) à considérer que les deux premières années de la pratique doivent faire l'objet d'un accompagnement professionnel réflexif par le mentorat.

1.4.3 L'apprentissage par l'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat.

Les enseignants nouvellement admis dans la profession de l'enseignement en Ontario, comme ailleurs dans la plupart des pays industrialisés, éprouvent des difficultés à accomplir efficacement leurs tâches d'enseignement (Hebert et Worthy, 2001; Angello, 2002b; Worthy, 2005). Ces difficultés proviennent du manque d'expérience et des lacunes de la formation (Costigan, 2004; Norman & Feiman-Nemser, 2005), mais aussi par leur vision idyllique de l'enseignement au sortir de la formation initiale et par la complexité de la tâche d'enseignement (Nabel *et al.* ,2003). Ces difficultés ont des effets négatifs sur les élèves (Vella, 1994; Harrison, Dymoke et Pell, 2006). À cause de ces difficultés, nombre d'enseignants novices se trouvent dans un état de survie professionnel lors des premières années d'enseignement (Martineau & Presseau, 2003). Compte tenu de l'impact de ces contraintes sur la qualité de l'apprentissage des élèves et sur la qualité de l'éducation, le MEO (2006) exige que tous les conseils scolaires financés par les fonds publics offrent un PIPNPE lors des deux premières années d'enseignement. Le PIPNPE doit permettre aux enseignants débutants de développer des savoir-faire professionnels.

1.4.3.1 Définition du mentorat

Depuis plus d'une trentaine d'années, le mentorat est, dans plusieurs champs professionnels, le moyen d'accompagnement proposé au nouveau personnel pour apprendre les savoir-faire d'une profession (Cuerrier, 2002 ; Houde, 2005). Bien que les attentes de l'accompagnement dans le cadre du mentorat soient les mêmes d'une profession à une autre, on note une diversité d'approches du mentorat. Elle s'explique par le fait que le développement des compétences visées est déterminé par la nature du rapport tenu dans le cheminement entre les mentors et les mentorés dans ce mode d'assistance.

Dans la définition du mentorat, nous retrouvons cet accompagnement qui provient du poème épique d'Homère, *L'Odyssée* dans lequel Ulysse, le héros, aurait confié son fils Télémaque à son ami Mentor pendant la guerre de Troie (Houde, 2005).

Pour conduire Télémaque à son statut d'adulte, Mentor avait adopté un comportement de compagnon auprès du jeune Télémaque. Par rapport aux réalités qu'il ne parvenait pas à cerner, Télémaque se renseignait auprès de Mentor pour découvrir leur fondement. Ce dernier l'interrogeait pour l'amener à découvrir le sens des choses qui l'intriguaient. Par rapport à cette histoire, le mentorat est devenu l'art d'accompagner.

Ce qui nous amène à définir le mentor comme une personne sage et expérimentée qui possède un savoir-faire professionnel et qui, de façon bienveillante, agit de manière à ce qu'une personne dépourvue de ce savoir l'acquière par l'entremise de ses conseils et de son appui. Dans le récit d'Homère, son défi majeur consistait à soutenir Télémaque afin de le mener vers la sagesse par le développement autonome du savoir agir. Selon Gibson (2005), si l'on établit une certaine similitude avec d'autres formes de soutien au développement professionnel comme le coaching, la commandite, le tutorat, le conseil, et même le parrainage, le mentorat s'en démarque parce qu'il vise le développement des savoir-faire pour soutenir les enseignants novices dans le développement adéquat et autonome leur identité professionnelle. Voilà pourquoi l'accompagnement dans le cadre du mentorat fait partie des priorités du MEO et de l'OEEQ dans le recrutement, la rétention et le perfectionnement du nouveau personnel enseignant (MEO, 2006).

1.4.3.2 La notion d'accompagnement du mentorat du PIPNPE

En érigeant l'accompagnement professionnel en porte d'entrée dans la profession enseignante, le gouvernement de l'Ontario suit un courant de formation professionnelle des nouveaux enseignants né aux États-Unis d'Amérique (Angello, 2006). Selon les approches qu'il privilégie au regard des réalités du système éducatif ontarien, le MÉO a établi le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE) comme plan d'actions multiformes pour favoriser le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant.

L'accompagnement professionnel dans le cadre du PIPNPE désigne l'action des enseignants chevronnés à accompagner des enseignants débutants pour le développement de leur potentiel et de leur savoir-faire dans le cadre de l'atteinte des objectifs du développement des compétences en vue d'assumer pleinement les tâches et les responsabilités d'un professionnel de l'enseignement. Il s'agit de guider l'enseignant débutant dans son insertion dans la communauté professionnelle. Au regard de ses demandes, pour surmonter les difficultés qui surviennent dans la pratique de l'enseignement ou pour développer l'expertise d'une culture d'actions et de normes d'engagement professionnel dont fait usage l'ensemble des membres de la communauté professionnelle, l'enseignant débutant est placé dans un contexte où il peut solliciter un collègue expérimenté.

Dans ce contexte, le PIPNPE ne prescrit pas une démarche d'accompagnement professionnel particulière. Le processus de l'accompagnement du mentorat réflexif est laissé à la discrétion du mentor et du mentoré. Essentiellement, on s'attend à ce qu'il existe une relation de confiance et de complicité entre l'enseignant débutant et son mentor et que cette relation conduit à des conversations sur le fonctionnement de la communauté professionnelle pour concevoir les comportements professionnels de manière à ce que l'enseignant débutant découvre les façons de se conduire professionnellement.

Pour ce faire, l'enseignant débutant énonce les péripéties de son intégration professionnelle. Par rapport aux énoncés de l'enseignant débutant, le mentor parle de son vécu, de ses façons d'agir dans la communauté et de ses pratiques professionnelles. La discussion vise la traduction du sens des réalités du fonctionnement de la communauté

professionnelle et des actions du mentor pour que l'enseignant débutant soit en mesure de juger des façons d'utiliser efficacement ses connaissances sur l'enseignement.

Par rapport aux difficultés vécues, les enseignants débutants peuvent réaliser leur résilience en comprenant les défis et les tribulations de l'enseignement. En effet, l'accompagnement dans le cadre du mentorat permet aux enseignants débutants de recevoir les conseils et les idées sur les façons de gérer les diverses situations inédites de la profession. Dans ce processus de résilience, les relations tissées entre les enseignants débutants et les collègues expérimentés constituent un élément fondamental d'insertion professionnelle.

Une fois pour toutes, en intégrant les éléments d'information partagés par leur mentor, les enseignants débutants s'insèrent dans le milieu de pratique en répondant aux attentes implicites du milieu, en se conformant aux directives des collègues ou de l'administration en montrant la maîtrise d'un certain savoir-faire.

Au-delà de cela, c'est en répondant adéquatement aux attentes du milieu que l'enseignant débutant montre son appartenance à sa communauté professionnelle. C'est de cette manière qu'il construit son identité professionnelle. Ce qui implique l'initiation par les recommandations informelles des collègues. Et par rapport aux situations de séances d'appropriation des discours, les croyances et les façons singulières de fonctionner sont perçues ou considérées par l'enseignant débutant comme le fait de la communauté professionnelle.

1.4.3.3 Le soutien à la socialisation professionnelle

L'anthropologue Oberg, utilise l'expression « choc culturel » pour décrire le phénomène social que vit l'individu lorsqu'il se retrouve dans un univers social où il éprouve des difficultés d'adaptation. Il explique la situation ainsi :

Le choc culturel survient à cause de l'anxiété provoquée par la perte de toutes nos références et de tous nos symboles connus dans l'interaction sociale. Ceux-ci incluent les façons de se situer par rapport aux circonstances de la vie : quand donner la main et quoi dire lorsqu'on rencontre des gens, quand et comment donner des pourboires, comment faire des achats, quand accepter ou refuser les invitations, quand prendre ce que disent les gens au sérieux ou non. Ces références et symboles qui peuvent être des mots, des gestes, des expressions faciales, des coutumes ou des normes, sont acquis au

cours de notre éducation et font partie de notre culture autant que notre langue ou les croyances auxquelles nous souscrivons. Nous dépendons tous pour notre paix intérieure et notre efficacité de ces centaines de signaux, dont nous ne sommes pas conscients pour la plupart (Oberg, 2007 : 211).

Aussi, lorsqu'un individu arrive dans un milieu nouveau et qu'il est confronté à des normes différentes des siennes, il vit, selon Baillauquès (1999) et Boutin (1999) un conflit cognitif. Pour Piaget, il s'agit d'une confrontation à un problème social entre deux individus ou même entre un individu et l'environnement social comme c'est le cas pour les enseignants débutants. Ces enseignants ont une vision idyllique de l'enseignant compétent et de la réalité professionnelle dans leur contexte d'insertion professionnelle.

Interprété de cette manière, ce conflit crée un malaise et une sensation de mal-être professionnel chez les enseignants débutants, qui se traduisent par une incapacité à savoir agir par rapport à la plupart des situations professionnelles. Devant une telle situation, l'enseignant débutant ne peut décoder les différents signes du contexte de son intervention pédagogique, il va vivre dans l'inquiétude.

Le choc de la réalité concerne également les enseignants expérimentés lors d'un changement d'environnement ou de conditions de travail, ce qui les pousse à douter de leurs aptitudes au regard des défis à relever. Ce choc conduit certains enseignants débutants, surtout les plus fragiles, à une crise psychologique et socioprofessionnelle (Baillauquès, 1999). Pendant cette période de turbulence, ces enseignants sont angoissés, manquent de confiance, demeurent impuissants et développent un sentiment d'incompétence professionnelle (Martinau & Corriveau, 2001).

De façon générale, les conclusions d'études sont unanimes. L'insertion professionnelle des enseignants débutants est pénible dans cinq secteurs bien identifiés : le conseil scolaire, la communauté scolaire, l'école, la classe et l'adaptation de l'enseignant. Ce qui émerge de chacun des domaines, c'est le besoin de soutien professionnel. On constate que les programmes d'aide dans le domaine de l'insertion sont pour la plupart un laisser-faire (Weva, 1999). « Il arrive qu'une relation d'aide se développe entre un enseignant expérimenté et un enseignant débutant. Cependant, en l'absence d'une structure et/ou d'un suivi rigoureux, cette relation devient informelle et ne répond pas, la plupart du temps, aux besoins réels de l'enseignant débutant (Weva 1999 : 196). « À cause de ce

laisser-faire », les enseignants novices se trouvent, dès le premier jour de classe, à assumer la pleine responsabilité de celle-ci, sans supervision et sans un programme d'appui. Angelle (2002) illustre cet état de la situation de façon éloquente dans sa recherche de type qualitatif pour explorer l'expérience de socialisation des enseignants débutants de quelques écoles considérées comme les plus efficaces et les moins efficaces de la Louisiane, aux États-Unis d'Amérique.

En ce sens, l'efficacité des écoles a été déterminée selon le rendement scolaire des élèves, et calculée chaque année par le département d'éducation de Louisiane. La collecte des données s'est faite en deux phases. Premièrement, par des entrevues avec les administrateurs et les mentors, et dans un second temps, par l'observation informelle de l'organisation scolaire et de la culture de l'école lors de la visite de chacun des établissements scolaires. L'échantillon comprenait 10 écoles : 5 plus efficaces et 5 moins efficaces. Le questionnaire a visé à examiner les différences dans les soutiens apportés aux enseignants débutants tant du point de vue de la conduite du mentorat, en observant aussi bien le rôle des mentors; l'aide administrative donnée aux enseignants débutants et les méthodes de leur recrutement.

Pour l'analyse des données, la recherche est basée sur un cadre théorique construit autour de plusieurs études descriptives de la socialisation (Wells, 1984; Fox et Singletary, 1986; Jordell, 1987; Nigris, 1988; Zeichner et Gore, 1990; Su, 1992; Gratch, 1998). En définitive, ces études montrent qu'une socialisation réelle influence l'efficacité de l'enseignant novice dans son engagement professionnel. Elles indiquent aussi que cet enseignant trouve dans l'école où il est engagé, le soutien éducatif nécessaire au développement de ses aptitudes et l'intérêt pour l'enseignement. Les résultats des entrevues et des observations faites montrent que dans les cinq écoles les plus efficaces, quatre ont un programme de mentorat efficace et proactif.

Dans ces écoles, il existe un travail d'équipe qui conduit les mentors à offrir un accompagnement de qualité aux enseignants débutants et à les rencontrer fréquemment. De plus, le soutien des collègues se caractérise par l'assistance et l'appui. Ce soutien est primordial dans l'adaptation de l'enseignant débutant à son milieu de travail. Il faut aussi remarquer que la facilité d'approche des collègues donne un sentiment de confort et de

sécurité à l'expatrié, qui induit, en conséquence, une meilleure adaptation à son milieu de travail.

Par contre, dans les écoles les moins efficaces, les enseignants ne peuvent offrir leur aide; l'existence des programmes de mentors est utilisée de façon informelle. Tandis que dans les écoles les plus efficaces, la direction effectue des visites fréquentes, dans les écoles les moins efficaces, les visites sont rares. De plus, les directions des écoles les moins efficaces rendent moins de visites pour répondre aux demandes de l'État, alors que dans le cadre des écoles les plus efficaces, les visites des directions d'écoles répondent au besoin d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Dans les écoles les moins efficaces, l'étude démontre que la plupart des enseignants débutants vivent de grandes difficultés professionnelles, et presque la moitié d'entre eux ont manifesté le désir de quitter la profession.

Certains enseignants débutants font état du manque d'accueil et de soutien reçus par leurs collègues, et notent une attitude de mépris ou d'évitement envers eux. Parfois, le débutant est mal à l'aise, il n'ose pas demander conseil ou poser des questions par peur d'être jugé. Plusieurs enseignants débutants se sentent isolés et souvent démunis pour entrer en contact avec les parents de leurs élèves. Effarouchés par ces parents, inexpérimentés, ils établissent difficilement avec eux une relation de qualité. Ces parents peuvent être méfiants par rapport à leur manque d'expérience ou critiques envers les pratiques non novatrices ou inefficaces. Pour cela, les rencontres parents-enseignants constituent souvent pour les enseignants débutants un moment de grande crainte. L'enseignant débutant est mis dans la même situation de difficulté et de complexité que l'enseignant expérimenté (Wood, 2005). La direction de l'école joue un rôle auprès des enseignants débutants, mais trop souvent, elle est débordée et indisponible. Breuse (2006) constate aussi que ceux qui ont la chance d'avoir des contacts ouverts et directs avec la direction de l'école s'en montrent très heureux et considèrent que cette situation a favorisé leur adaptation et leur appréciation de la profession. À cet effet, Angelle (2002) conclut qu'une intégration efficace est un processus mis en place par l'école pour faciliter la socialisation du nouvel enseignant et lui permettre de s'adapter convenablement à son nouvel environnement de travail. Pour ce faire, un soutien organisationnel sur deux aspects est indispensable. Le premier correspond à l'infrastructure, soit les conditions dans lesquelles l'enseignant débutant doit exercer ses

fonctions, et le second est une contribution physique, émotionnelle ou symbolique apportée aux individus, augmentant leurs capacités nettes à relever le défi du changement.

C'est le soutien de l'autorité supérieure qui revêt cette fonction afin d'encourager l'enseignant débutant à accomplir ses tâches. Il est aussi de la responsabilité du système scolaire de procurer une expérience d'insertion qui va favoriser le développement professionnel des enseignants débutants et contribuer à leur désir de demeurer dans la profession.

Pour aborder dans le même sens, dans une autre étude qualitative menée au Texas, Angelle (2002b) estime que la direction de l'école doit jouer un rôle de leader pédagogique en engageant les nouveaux enseignants dans des discussions sur la pratique enseignante et en les assistant dans leur développement professionnel. En outre, la direction de l'école peut réduire le sentiment d'isolement des novices, en effectuant de fréquentes observations, et améliorer leur efficacité en leur offrant une rétroaction régulière et constructive (Hope, 1999; Angelle, 2002b). La direction de l'école influence également l'encadrement et le soutien donnés par les autres collègues enseignants.

En dehors de ce soutien, l'étude montre que même les enseignants débutants qui ont parfaitement complété leur stade de développement professionnel à l'étape de la formation initiale peuvent connaître des difficultés d'insertion sociale. Ce que montre Bullough (1989) dans une étude de cas de la première année d'enseignement d'une enseignante débutante, Kerrie, enseignant en septième année dans une école publique. Là, l'auteur indique que la façon dont la débutante va vivre sa première année d'enseignement a une grande influence sur ses développements personnels et professionnels futurs. Kerrie a été sélectionnée parmi 22 étudiantes universitaires à l'enseignement secondaire. Elle figurait dans le groupe des meilleures étudiantes de la cohorte. Ayant de multiples qualités associées au succès en enseignement (enthousiasme, sens de l'humour, intelligence, habileté à communiquer clairement et à varier les méthodes d'enseignement), elle a été employée suffisamment à l'avance pour pouvoir se préparer à son année d'enseignement, souhaitant fournir le temps et l'énergie nécessaires pour cette étude. Kerrie a 29 ans et elle est mère de deux enfants.

De façon générale, pour les débutants en première année d'enseignement, il est difficile de planifier un scénario d'enseignement. Ils ne connaissent, la plupart du temps ni les élèves, ni leurs collègues de travail, ni le matériel disponible. En outre, ils n'ont pas toujours l'expérience requise ou le niveau de la matière à enseigner. Ils se créent alors un scénario simplifié.

Afin de se faire une certaine idée des élèves à sa charge, Kerrie s'est basée sur son expérience de mère, et surtout d'élève de septième année. Or, elle n'avait jamais enseigné de cette façon. Pour se rassurer, elle a consulté les activités planifiées par d'autres enseignants du même niveau. Durant la phase de survie, de nombreux problèmes survinrent. Kerrie comprit alors l'importance de bien planifier la discipline. Après six mois d'expérience, elle indique planifier davantage les périodes de transition et les déplacements. Cependant, elle n'a pas anticipé plusieurs situations responsables de problèmes de gestion : que faire avec les élèves qui ne terminent pas leur travail ? Quelle procédure appliquer quand les élèves sont en retard ou absents ? Quels sont les gestes entraînant une expulsion de la classe ? Ou comment effectuer les transitions d'une activité à l'autre ?

En somme, indépendamment du déficit ou de la réussite de la socialisation au stade de la formation initiale, si aucun soutien professionnel de socialisation n'est offert à l'enseignant lors de son insertion professionnelle, il éprouve de grandes difficultés pour intérioriser les connaissances et les savoirs de sa profession en vue de construire son identité professionnelle.

1.4.3.4 La construction de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle est un concept qui laisse place à de multiples définitions. À cet égard, dans son étude théorique sur la « construction de l'identité », Dorais (2004) distingue au moins deux éléments qui la caractérisent.

Le premier élément est celui du rapport à autrui. En dehors de tout contact avec d'autres personnes, l'individu ne sent pas le besoin de s'identifier : « Les gens commencent à le faire dès qu'ils se rendent compte du fait qu'ils ne sont pas seuls au monde, et que le milieu où ils évoluent comprend d'autres personnes et d'éléments nécessaires pour opérer de façon productive » (Dorais, 2004 : 2). En plus, ce phénomène est précoce dans la vie de

tout individu. Tandis que le second élément est relationnel. Relation par rapport aux autres et relation par rapport à son environnement. Lorsque le milieu dans lequel l'individu se trouve change significativement ou si l'individu se trouve en présence de certaines personnes avec lesquelles il doit s'instituer et se situer, il entre dans une reconfiguration, une reconstruction identitaire par ressemblance avec de nouveaux groupes de personnes. En outre, puisque l'environnement physique et sociologique est souvent dynamique, « la construction de l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, mais elle est construite. Ce processus de construction se poursuit tout au long de la vie, quoique certains éléments de l'identité personnelle soient plus permanents que d'autres » (Dorais, 2004 : 2)

Indéniablement, la construction identitaire reflète l'histoire personnelle de chacun. Elle « se déroule toujours à l'intérieur d'une culture spécifique; un ensemble complexe et parfois contradictoire de représentations et de pratiques, définissant un certain type de rapport au monde, de compréhension de l'univers au sein duquel on vit quotidiennement » (Dorais, 2004 : 3). Or, l'individu ne vit pas seul dans l'univers, mais en une société.

Dans sa quête de socialisation, il est en communication avec d'autres individus pour exister. Pour l'harmonie de cette interrelation, les individus s'associent à des groupes d'individus qui partagent partiellement la même compréhension du monde et qui collaborent afin d'atteindre des objectifs communs (Christian Bromberger, 2004). Cela signifie qu'une bonne partie des rapports que l'humanité entretient avec son environnement est modelée par les actions et les représentations des sociétés auxquelles hommes et femmes appartiennent et qui, dans notre univers en voie de mondialisation, se rendent compte que leurs frontières s'élargissent constamment.

Par rapport à ces frontières repoussées et à la rencontre avec la multitude, les identités sont donc également collectives : elles sont largement partagées par des ensembles d'individus. Partant de ce fait, antérieurement à Christian Bromberger (2004), Amin Maalouf (1998) affirmait que l'identité d'un individu est toujours liée à une appartenance, à une communauté et à la quête de reconnaissance de l'individu par cette même communauté, et l'intériorisation des normes, valeurs et modèles sociaux de la profession. L'identification est conforme aux connaissances et aux compétences similaires à celles des

autres membres de la communauté, mais aussi à l'adoption d'un système de normes, de valeurs, de codes et de manières de faire légitimées par le groupe d'appartenance.

Partant de ces prémisses, comme le souligne Cattonar (2006), on ne peut parler de construction identitaire professionnelle au stade de la formation initiale. C'est seulement à partir de la pratique professionnelle effective que la construction identitaire professionnelle se bâtit. Et n'intervient que lorsque l'enseignant adopte les règles, les normes et les valeurs de la profession qui caractérisent le groupe. Cette construction serait par conséquent l'intériorisation de ces règles et normes, aboutissant à former chez l'individu un professionnel se comportant et agissant tel que le dictent les règles, les normes et les valeurs de la profession. C'est pour cela que Nault (1999) voit dans le choc de la réalité de l'enseignant débutant un état de crise identitaire qui traduit la confusion entre les croyances individuelles et l'absence de correspondance avec ses comportements et ses agissements au regard des normes, règles et valeurs de la profession.

Pour manifester cet état de crise, Cattonar (2006) a conduit deux études empiriques, l'une quantitative et l'autre qualitative. Ces études en décrivant les composantes de l'identité enseignante (les manières de définir et de vivre le métier) ont analysé le processus par lequel elle se construit professionnellement. Ces travaux sont concentrés sur les représentations subjectives du métier par rapport aux conditions objectives dans lesquelles se déroulent les expériences professionnelles des participants aux dites études.

L'étude qualitative a utilisé les entretiens semi-dirigés pour mieux comprendre les éléments de construction de cette identité. Cette première enquête par questionnaire, réalisée auprès de 3621 enseignants du secondaire travaillant dans 140 écoles de la communauté française de Belgique, a dressé un portrait descriptif de l'identité enseignante à travers la définition du rôle, des objectifs pédagogiques valorisés, du rapport aux savoirs professionnels et du rapport aux différents acteurs impliqués dans l'exercice professionnel.

Les données ont été analysées principalement à partir d'études des données statistiques. Au total, 24 entretiens semi-directifs et approfondis (d'une durée allant de 2 à 4 heures) ont eu lieu. Inspirées en partie de la méthode des « récits de vie » (Bertaux, 1997), ces conversations suivies ont abordé le parcours biographique de chaque enseignant, en

tâchant de retracer l'évolution de la conception du métier à différents moments de la carrière

L'analyse des données montre que les enseignants vivant des insatisfactions professionnelles plus fréquentes et plus intenses ont de la difficulté à définir leur identité professionnelle : ils ne peuvent actualiser leur conception idéale du métier. Par rapport à des élèves aux comportements plus « difficiles » (ou simplement non conformes à leur idéal), la mise en œuvre de l'identité professionnelle devient une situation problématique tout en continuant à demeurer légitime et idéale pour la plupart des enseignants novices. Par contre, les enseignants qui connaissent une pratique professionnelle harmonieuse expliquent la construction de leur identité professionnelle en se référant aux savoirs de la profession, et notamment, à leurs capacités à gérer les incidents critiques par rapport aux règles et valeurs de la profession.

En résumé, la construction de l'identité professionnelle se fait dans le rapport que l'individu établit entre les savoirs d'action de la profession et ses capacités à user des savoirs d'action pour bâtir des savoir-faire professionnels en vue d'agir de la façon la plus efficace possible. Cela étant, par rapport à une situation de choc de la réalité que Duchesne (2008) appelle la crise identitaire professionnelle, l'enseignant entre dans une construction expérientielle où il transforme sa vision erronée et son identité professionnelle en redéfinissant ses valeurs et ses normes personnelles (Dupuy & Le Blanc, 2001, cités par Duchesne, 2008).

Dans cette construction, l'enseignant débutant sort de son conservatisme et adopte les normes et valeurs de son milieu d'accueil. Or, la thématique des problèmes et des difficultés rencontrées par les novices en enseignement lors de l'insertion professionnelle est fréquemment abordée dans les écrits (Veenman, 1984-1987 ; Valli, 1992 ; Baillauquès et Breuse, 1993; Vogel, 2004). À ce sujet, certains chercheurs traitent de façon plus spécifique les difficultés et les représentations des enseignants novices quant à la gestion de leur classe.

Il faut se rappeler que quand on entre dans la profession, et même si l'on a une excellente formation universitaire couronnée de stages réussis, une des principales difficultés de l'enseignement se trouve dans la gestion de classe ou encore dans la gestion

des comportements d'enfants difficiles. C'est une compétence qui ne se développe pas suffisamment sur les bancs des universités. Peut-être faut-il être en contexte pour pouvoir la développer. S'agissant de l'enseignant débutant, on peut supposer qu'il n'a pas fait le tour de la question au cours de sa formation universitaire. Il a rencontré certaines situations pour la première fois. Il ne peut appliquer directement ce qu'il a appris lors de la formation initiale, mais s'appuyer sur son jugement. L'absence de repères connus sur lesquels s'établir crée une grande insécurité et conforte l'instabilité chez l'enseignant débutant. D'où la multiplication des difficultés en gestion de classe et dans d'autres domaines de l'enseignement.

1.4.3.5 L'apprentissage professionnel par des pratiques d'enseignement guidées

Pour saisir les effets de l'accompagnement par mentorat dans la construction de l'identité professionnelle, Evertson et Smithey (2000) ont examiné l'influence des mentors dans les savoir-faire développés par les enseignants débutants. Cet examen s'est fait par des études qualitatives utilisant ici encore des entrevues, et dans certains cas, par des observations suivies d'entretiens. De façon générale, les conclusions indiquent que les enseignants mentors agissent à la manière d'entraîneurs. Ils montrent aux enseignants débutants ce qu'il faut faire et comment le faire. Les études réalisées par Schmidt et Knowles (1995) sur l'expérience d'enseignants débutants montrent que de telles pratiques ne conduisent pas à l'apprentissage des savoir-faire visés : « *Sometimes, due primarily to differences in experience, the offered advice made no sense to the novices; no matter how hard they tried, they did not know how to implement it.* » (1995 : 434). Pour Valli (1992), le savoir-faire enseignant se cultive à partir d'expériences directes. À cet égard, certaines pratiques d'accompagnement comme le co-enseignement sont suggérées.

Birrell et Bullough (2005) ont mené une étude sur la première année d'enseignement pour un groupe d'enseignants ayant fonctionné en mentorat durant l'année scolaire 2000-2001. L'enseignement en mentorat ou en partenariat est présenté en matière d'assistance professionnelle dans la démarche de la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Au cours de l'enseignement donné par les étudiants débutants, les participants avaient pris l'habitude de s'observer. De leurs observations, ils rapportent que la présence d'un enseignant expérimenté dans la classe a

changé le modèle d'interaction avec les enfants, de sorte qu'ils ont eu des occasions inhabituelles d'apprendre et d'interagir avec eux. Les modèles d'interaction et de pédagogie qui ont émergé de l'enseignement en dyade ont offert aux participants et aux enfants de constantes occasions de s'engager les uns envers les autres d'une manière significative et aidante.

Partant de ce fait, les enseignants débutants ont remarqué qu'ils éprouvaient moins de difficultés à gérer les groupes. Indépendamment des raisons, il apparaît que les nombreuses interactions des enseignants expérimentés auprès des élèves en enseignement collaboratif abrègent le temps que les enseignants débutants consacrent à la phase de « survie » de l'enseignement qu'ils ont à traverser dans leur cheminement. Ces interactions augmentent aussi leurs compétences pédagogiques et relationnelles. Ce qui revient à dire que travailler en étroite collaboration, faire confiance et se sentir soutenu par un autre enseignant, réduit les facteurs de stress et encourage les enseignants novices à embrasser des approches différentes pour l'enseignement et l'apprentissage, et à considérer de manière critique leur propre pratique. Recevoir une rétroaction constante et toujours être en observation lorsqu'on enseigne – de même que savoir en tout temps que son partenaire s'investit dans son développement – s'avèrent à la fois stimulant et encourageant pour l'enseignant débutant.

Les résultats de l'étude de Birrell et Bullough (2005) suggèrent que, pour de nombreux enseignants en formation, apprendre à enseigner en dyade peut les aider à développer plus de compétences en maturité relationnelle et à acquérir une plus large gamme de compétences pédagogiques et des connaissances des programmes. Dans les systèmes d'enseignement en collaboration, chacune des dyades devient une fenêtre et un reflet, comme si les personnes se considéraient elles-mêmes plus pleinement et plus fréquemment en contraste et à travers les yeux d'un autre. Dans leur étude, Birrell et Bullough (2005) montrent que bien qu'il ne soit pas mutuellement profitable parce que certains y résistent, le modèle d'enseignement en dyade fait partie des atouts d'un programme de formation des maîtres dont peuvent bénéficier les enseignants débutants. L'enseignement en dyade donne tous les signes d'un modèle prometteur pour le développement personnel et professionnel, avec des gains transférables et évidents dans divers milieux.

En somme, l'étude de Birrell et Bullough (2005) nous conduit à voir que dans son contexte, l'expérience rapportée du mentorat suit une certaine perception non seulement chez les enseignants débutants, mais aussi chez les mentors et chez les directions d'école. Ce n'est pas nécessairement une expérience dont on pourrait généraliser les résultats, car cette étude montre ses limites. Si l'on s'en tient aux perceptions des participants et des directions d'école, il faudrait considérer le point de vue de la personne dissidente. Bien que de nos jours, l'on commence à mettre l'accent sur l'esprit d'équipe et la collaboration, l'enseignement ne reste-t-il pas fondamentalement et généralement perçu comme la relation entre un enseignant unique et responsable, d'une part, et un apprenant ou un groupe d'apprenants, d'autre part ? N'est-ce pas cette situation qui constitue encore la règle de la relation pédagogique ? Dès lors, les attentes d'une personne qui voudrait trouver dans le mentorat le moyen d'affronter seule des situations d'enseignant sont-elles si exceptionnelles ? Le système de croyances de la participante dissidente selon lequel un étudiant en situation d'enseignement devrait être un seul enseignant dans une salle de classe semble être venu à bout de tous les avantages que les auteurs tentent de faire valoir dans leur étude.

La collaboration est essentielle dans l'enseignement. Le co-enseignement, une des formes de cette collaboration, comporte des avantages évidents. Néanmoins, puisqu'il s'agit de bâtir l'estime de soi du professionnel, l'étude ne nous indique pas ce qui se produit lorsque l'enseignant est tout seul avec à ses élèves, à leurs attentes et à leurs besoins d'apprentissage. Le co-enseignement n'est-il pas une béquille qui peut empêcher la construction d'un savoir professionnel autonome ? De plus, s'il existe une exigence de travail en équipe dans la profession enseignante, il n'est pas certain que la direction d'une situation d'enseignement doit nécessairement se faire en équipe. Il se pourrait fort bien que l'expérience d'enseignement soit davantage vécue par l'enseignant comme une expérience de solitude que d'équipe.

En effet, Birrell et Bullough (2005) prétendent qu'en préparant les enseignants débutants au travail en équipe, on pourrait les aider à mieux faire face aux défis de l'enseignement en solo une fois qu'ils deviennent enseignants une première année. C'est parce que, explique-t-on, l'expérience et le jugement peuvent surmonter n'importe quelle tendance à s'enfermer dans l'isolement en tant qu'enseignants, mais aussi parce que les

enseignants débutants formés dans des contextes de collaboration peuvent avoir de meilleures compétences pour entrer communication avec d'autres enseignants, et avec un large éventail de divers spécialistes à l'école. S'il est possible que ces compétences relèvent de l'enseignement en équipe, elles pourraient bien aussi relever d'autres types d'entraînement. Encore faut-il que la preuve soit faite. On est loin d'une relation de causalité évidente et indiscutable. Aussi, plusieurs chercheurs préconisent que l'accompagnement dans le cadre du mentorat doive mettre l'accent sur l'apprentissage des habiletés réflexives : c'est dans leur capacité à utiliser efficacement les connaissances et les savoirs de la profession que les enseignants débutants parviennent à développer les compétences, et plus tard l'expertise attendues.

Pour conduire les enseignants débutants à acquérir les savoir-faire de leur profession, il faut les amener à prendre conscience de leurs actes et de leurs manifestations. L'accompagnement dans une relation de mentorat doit être une démarche de coréflexion sur les actions pour juger de leur pertinence et pour évaluer leur efficacité par rapport aux savoirs des enseignants expérimentés et des compétences professionnelles répertoriées et validées par les recherches. Pourtant, une réflexion qui est approfondie en dehors du contexte des actions concrètes de la pratique professionnelle semble limitée.

Dans l'accompagnement en situation d'apprentissage, les apprenants retiennent 20 % de ce qu'ils font, 20 % de ce qu'ils entendent; 30 % de ce qu'ils voient; 50 % de ce qu'ils voient et entendent; 80 % de ce qu'ils entendent et font. Dans une telle situation, l'accompagnement qui se fait dans l'action par rapport aux situations d'enseignement et d'apprentissage, semble plus déterminant dans l'acquisition et le développement des savoir-faire professionnels.

L'étude sur le mentorat dans les écoles efficaces, menée par Angelle (2002), montre que lorsque l'accompagnement en mentorat porte sur l'examen des situations d'intervention professionnelle, les enseignants débutants découvrent des connaissances des situations de leurs interventions. Ces découvertes les amènent à évaluer les connaissances des procédures à suivre dans leurs interventions pédagogiques. Comment se fait finalement le passage entre les procédures à suivre pour enseigner et l'enseignement procédural et les connaissances procédurales?

1.5 Question, objectifs et pertinence de la recherche

L'insertion professionnelle en enseignement est une étape d'apprentissage conduisant l'enseignant débutant à apprendre à utiliser les savoirs acquis lors de sa formation initiale. Les études réalisées sur les difficultés des enseignants débutants à construire leurs savoir-faire montrent que le mentorat est une forme appréciable de soutien à la socialisation professionnelle. Durant le mentorat, les enseignants débutants sont amenés à construire leurs compétences à partir des réflexions sur leurs actions (Feiman-Nemser, 2001).

Compte tenu du manque de temps et de l'absence de méthode pour faire une analyse de leurs actes professionnels, Kuit *et al.* (2001), Worthy (2005) ainsi que Harrison *et al.* (2006) affirment qu'apprendre à devenir un enseignant réflexif nécessite d'être accompagné par des enseignants expérimentés. Même si ces études décrivent les fonctions du mentor ou ses caractéristiques pour être un bon accompagnateur réflexif, elles n'indiquent pas comment l'expérience réflexive du mentor affecte le développement réflexif des savoir-faire de l'enseignant débutant. Actuellement, nous ne savons que très peu de choses sur la façon dont les savoir-faire de l'enseignant débutant se développent à travers l'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat.

Notre recherche vise la compréhension des modalités de développement des savoir-faire par le mentorat réflexif. La question qui aiguillonne notre recherche est la suivante :

Comment l'accompagnement par le mentorat réflexif amène-t-il les enseignants débutants à développer leurs compétences professionnelles?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons mené des entretiens auprès de mentors et de mentorés afin de montrer :

- a) les problèmes, dilemmes et thèmes de discussion et de réflexion entre mentors et mentorés dans l'accompagnement réflexif;
- b) les compétences professionnelles (expertise et expérience) sur lesquelles les mentors s'appuient pour justifier leurs positions dans l'accompagnement réflexif offert aux mentorés;
- c) la réception par des mentorés de leur expérience et de leur expertise;

- d)** les effets de l'accompagnement réflexif dans le développement des compétences professionnelles.

Nous croyons que notre recherche va enrichir les connaissances actuelles sur l'accompagnement par le mentorat réflexif ainsi que sur la construction des savoirs enseignants. De plus, nous souhaitons proposer des moyens d'action pour améliorer le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en Ontario. Les observations découlant de l'analyse des résultats de notre recherche pourront apporter aux conseils scolaires des outils d'établissement des plans d'accompagnement plus structurés afin de mieux répondre aux besoins d'apprentissage et de formation en cours d'emploi des enseignants débutants. Dans la prochaine section, nous présentons le cadre conceptuel et théorique de la question de recherche.

Rapport-Gratuit.com

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Nous avons vu que l'enseignement en Ontario s'inscrit dans le cadre des traditions et des coutumes individuelles et communautaires pour conduire à la connaissance. Le poids de ces coutumes et de ces traditions consigne une vision et des connaissances d'interventions à l'enseignement à partir des croyances héritées. Cet art particulier de conduire aux connaissances fortifie les comportements qui déterminent les actions de l'enseignement avec autant de certitude que la force de la foi sur les connaissances du passé. Par rapport à un déficit de la maîtrise des notions actuelles, les manières de faire l'enseignement sont systématiquement puisées dans le vécu mémoriel des façons de transmettre les valeurs. Les changements éducatifs promus, non enracinés dans la transformation des croyances individuelles, sont inopérants. Les interventions d'enseignement de l'éducation ancienne subsistent et deviennent des obstacles de la pratique de l'enseignement professionnel.

Par ailleurs, puisque l'enseignement de l'apprentissage favorise une multitude d'actions, pour relever les défis de l'apprentissage, il provoque une multitude de savoirs. Pour parvenir à une intervention pédagogique efficace, l'enseignement a recours à une multitude d'actions. Cette aptitude n'est pas un savoir, mais une compétence. Pour que l'enseignant parvienne à agir efficacement, il doit développer l'expertise d'utilisation des compétences de son activité. La formation professionnelle à l'enseignement est, par ce fait, une formation orientée vers l'acquisition des compétences pour mobiliser les choses acquises et engager les élèves dans ce type de formation qu'est l'apprentissage. Mais si la formation à l'enseignement permettant de détenir les connaissances déclaratives de l'enseignement et la mobilisation de ces connaissances en temps opportun requièrent l'acquisition des connaissances procédurales, c'est par l'exercice de l'enseignement qu'on les intègre. Même si les structures et les modes de la pratique de l'enseignement ne permettent pas de faire l'apprentissage de ces connaissances procédurales. En d'autres mots, l'insertion professionnelle à l'enseignement est par conséquent le cadre d'apprentissage de la maîtrise des compétences à l'enseignement.

Néanmoins, nous avons vu que les enseignants novices dans la profession ne

parviennent pas toujours à très bien faire usage des connaissances acquises lors de leur formation initiale. Il existe un écart considérable entre les connaissances et les savoirs acquis lors de la formation initiale et les compétences requises pour la pratique immédiate de l'enseignement. Les études examinées montrent que la formation à l'enseignement professionnel donnée dans les facultés d'éducation conduit à la détention des connaissances déclaratives sur l'enseignement, et que les connaissances procédurales sont principalement acquises dans la pratique de l'enseignement. De ce fait, l'insertion professionnelle en enseignement devient un moment clé pour parfaire la formation initiale. La complexité de leurs tâches ne leur permet pas de faire cet apprentissage tout seul. Si par le passé une grande partie de l'apprentissage à l'enseignement traditionnel se faisait sur le tas, la complexité des tâches d'enseignement requiert des connaissances procédurales construites par l'examen authentique d'actions à mettre en évidence par rapport à la construction de son identité professionnelle. La vision idyllique qu'ont les enseignants débutants et la persistance de l'enseignement traditionnel rendent difficile l'apprentissage des connaissances procédurales. L'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat est préconisé comme un moyen pour surmonter les défis de la vision idyllique afin d'assurer une meilleure approche des situations d'enseignement et savoir utiliser les connaissances de l'enseignement. En effet, pour relever les défis d'une insertion réussie, le MÉO a instauré un programme de mentorat. L'enseignant débutant est jumelé à un enseignant chevronné, le mentor. Dans cet accompagnement, il est amené à construire les savoir-faire de sa profession. Si le mentorat favorise le développement professionnel des enseignants, on sait peu de choses sur le processus de cet apprentissage. On se demande comment l'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat favorise l'apprentissage des savoir-faire professionnels de l'enseignement.

CHAPITRE II

L'enseignement professionnel est une activité complexe pour les enseignants débutants. Pour prendre en charge toutes les sollicitations dont ils font l'objet, ces enseignants doivent faire appel à des compétences qui nécessitent plus que la maîtrise des connaissances de l'enseignement. C'est ainsi qu'un enseignant qui a une bonne connaissance des compétences de sa profession est considéré comme un expert (Perrenoud, 1993; Tochon, 2006). Il sait apprécier les situations d'apprentissage des élèves et utiliser les interventions professionnelles les plus efficaces, pour les engager de façon soutenue dans l'apprentissage. Ces compétences non acquises à la formation initiale sont liées à l'aptitude de perfectionner ses pratiques d'enseignement par des formations axées sur l'exercice quotidien de sa profession.

En effet, il y a quelque dix ans, en Ontario, la formation en vue de perfectionnement professionnel de l'enseignement était donnée périodiquement. Elle consistait en des activités de discussion et de mise en application de toutes les dernières informations sur les techniques d'enseignement efficace par divers experts en éducation. Ces techniques étaient communiquées en dehors du contexte de l'exercice concret de l'enseignement. Elles faisaient intervenir des savoir-faire et des exemples de pratiques d'enseignement éloignés bien souvent des réalités révélatrices des défis que les enseignants doivent relever dans la salle de classe.

Pour que le perfectionnement professionnel soit efficace, le MÉO recommande maintenant des formations qui offrent des apprentissages dans le cadre de la pratique professionnelle. Suivant des parcours d'enseignement et d'apprentissage, les pratiques professionnelles examinées à partir des actions quotidiennes de l'enseignant dans sa salle de classe offrent l'occasion d'actualiser les savoir-faire (habiletés et compétences) nécessaires à l'exercice efficace de l'enseignement. Partant de ce fait, l'examen des pratiques de l'enseignement quotidien qui leur est offert doit les conduire à actualiser leurs connaissances de l'enseignement et à consolider leurs compétences professionnelles pour relever les défis de l'engagement des élèves dans l'apprentissage soutenu.

De nombreuses théories décrivent l'apprentissage qui se fait dans l'examen de la pratique de l'enseignement à partir de l'interrelation de l'autorégulation et de

l'apprentissage collaboratif dans le perfectionnement professionnel (Sweeney, 1988; Candy, 1991; Daines, Daines, et Graham, 1993; Hanson, 1996; Fujita-Stark, 1996; Valentin, 1997; Owen et Fitch, 2003; Caffarella et Mariam, 2007). Ces théories qui fournissent un ensemble d'explications qui sous-tendent la formation et le processus du développement professionnels ne s'adressent qu'à l'apprentissage des professionnels cherchant à réformer leurs compétences. De plus, elles sont moins pertinentes pour décrire le processus d'engagement au perfectionnement professionnel des enseignants débutants. Elles ne décrivent pas la manière dont les enseignants débutants apprennent à développer les compétences professionnelles dans le cadre de l'accompagnement du mentorat.

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre théorique de l'apprentissage des enseignants débutants accompagnés par un mentor. Dans l'élaboration de ce cadre théorique, notre but consiste tout simplement à circonscrire les enjeux du perfectionnement professionnel des enseignants débutants et à établir les limites du cadre de ce perfectionnement en essayant, à l'intérieur de ces frontières, d'identifier les principaux éléments qui prescrivent cet apprentissage.

2. THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE PAR L'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF DU MENTORAT

Les enjeux du processus d'engagement au perfectionnement professionnel, selon que l'on est enseignant chevronné ou enseignant débutant, ne sont pas les mêmes. Pour l'enseignant chevronné, le perfectionnement professionnel touche des aspects particuliers de son travail. L'objectif consiste souvent à acquérir des outils qui viennent enrichir ou consolider des savoir-faire préexistants ou perfectionner certaines actions pédagogiques (Butler, 2005). Et pour les enseignants débutants, le perfectionnement vise souvent un développement professionnel global (Uwamariya et Mukamurera, 2005) : ce perfectionnement relève aussi bien souvent des enjeux de la socialisation, de la construction de l'identité professionnelle et du développement de l'expertise en enseignement.

2.1 L'apprentissage professionnel des enseignants débutants

L'OEEEO a mené une enquête sur la transition de l'enseignement lors des deux premières années d'enseignement en Ontario (OEEEO, 2003). À cet effet, les participants ont été soumis à un sondage envoyé à près de 6 223 enseignants qui terminaient leur première ou leur deuxième année d'enseignement. De ce nombre, 30 % des enseignants ont répondu à cette étude et fourni des commentaires sur leur expérience personnelle. Ces enseignants ont été placés dans des situations d'insertion professionnelle problématique pour leur prise en charge de l'enseignement. Et ces situations défavorisent l'apprentissage professionnel autonome du développement de leurs compétences professionnelles de l'enseignement.

Au regard des obstacles rencontrés pour instituer les savoir-faire d'engagement professionnel, les enseignants débutants ont tendance à recourir à leurs collègues pour savoir comment s'y prendre dans les premières étapes de leur insertion professionnelle. Ce recours est une démarche en vue d'apprendre à devenir un enseignant professionnel. Pour cerner cette manière de recourir aux collègues expérimentés, Caron (2004) a effectué des entrevues semi-dirigées avec six enseignants débutants du primaire. Les questions portaient sur les expériences de socialisation élaborées par ces enseignants auprès de leurs collègues lors des premiers jours de classe, lors des premiers contacts avec les élèves, etc.

L'auteur a fait ressortir les préoccupations dominantes chez les enseignants en situation d'insertion professionnelle. Les enseignants débutants vivent des situations stressantes. Pour s'en sortir, ils recourent à l'expérience des collègues. Par rapport à leurs connaissances incertaines, ils vont s'ajuster, s'adapter à cette école et à ce que l'on attend d'eux dans leur environnement de travail. Pour Masten & Tellegen (2012) cette habileté à s'ajuster et à améliorer sa compétence personnelle devant l'adversité est la résilience :

The concept of resilience was inferential, describing patterns of positive adaptation in the context of risk or adversity. These patterns represented the phenomena that drove the science to search for understanding of processes that might explain how positive adaptation was achieved under difficult circumstances. Two sets of criteria were required to infer resilience, whether in a single individual's life or a group of people: positive adaptation and adversity. The Project Competence investigators also recognized that resilience developed and changed over time. Thus, an individual might show resilience at one point in life and not another. Moreover, we had to accommodate

developmental differences in the ways we defined good adaptation... Competence is inferred from manifested behavior, although the concept refers to the capacity for adaptive behavior (Masten & Tellegen, 2012: 347).

Il s'agit d'un comportement propre à tout individu souhaitant agir efficacement. Bokel (2002) décrit, dans sa recherche, l'influence de la résilience sur le succès et la rétention des enseignants dans la profession. Pour cela, l'auteure a effectué 12 entretiens auprès de 12 jeunes enseignants (5 hommes et 7 femmes, âgés de 19 à 24 ans) qui ont expérimenté l'adversité et développé leur résilience. Elle a également interviewé les formateurs et a analysé une multitude de documents sur les activités et les progrès des participants.

De son analyse des données, elle a constaté que les enseignants débutants peuvent améliorer leur résilience en établissant des relations avec des collègues plus expérimentés qui les aident à comprendre les défis et les tribulations de l'enseignement. À travers ces relations, les enseignants débutants reçoivent des conseils et des idées sur les façons de gérer les diverses situations inédites de la profession. Dans le processus de résilience, les relations tissées entre les enseignants débutants et leurs collègues plus expérimentés constituent particulièrement un élément d'insertion professionnelle. En allant plus loin, cela veut dire qu'en entretenant de bonnes relations avec leurs collègues, ces enseignants ont l'impression de faire partie de l'équipe enseignante. Les observations de Caron (2004) à cet égard sont éloquentes. Les enseignants débutants s'insèrent dans le milieu de pratique en répondant aux attentes implicites du milieu, en se conformant aux directives des collègues ou de l'administration et en montrant la maîtrise d'un certain savoir-faire. En plus, c'est en répondant adéquatement aux attentes du milieu que l'enseignant débutant montre son appartenance à sa communauté professionnelle. C'est aussi de cette manière qu'il construit son identité professionnelle, ce qui implique l'initiation par les recommandations informelles des collègues. Et par rapport aux situations d'enseignement, l'appropriation des discours, les croyances et les façons singulières de fonctionner sont perçues ou considérées par l'enseignant débutant comme le fait de la communauté professionnelle. Comme on peut le constater, la collaboration entre enseignants chevronnés et enseignants débutants est bien plus un processus de construction identitaire de ces derniers que de collaboration professionnelle entre collègues de compétence comparable. L'insertion professionnelle est,

par conséquent, un moment d'initiation à la pratique professionnelle de l'enseignement. En fait, comment cerner le processus qui conduit à cet apprentissage professionnel?

Les enseignants débutants sont des adultes en quête de réussite professionnelle. Par rapport aux situations de pratiques professionnelles insatisfaisantes, ils s'engagent à apprendre pour introduire un changement délibéré dans leur façon de fonctionner. La science qui étudie cette quête d'apprentissage professionnel est l'andragogie. Elle conçoit l'apprentissage des adultes comme la recherche du succès professionnel, et en contexte professionnel, c'est la maîtrise du savoir-faire par leurs réflexions qui est l'objet de leurs apprentissages. Pour cela, la pédagogie destinée aux enseignants débutants est l'andragogie. Elle porte sur le développement des connaissances à apprendre à apprendre.

2.1.1 L'andragogie : l'autoapprentissage professionnel

L'andragogie amène à concevoir l'apprentissage professionnel comme le développement d'une démarche d'autoapprentissage soutenu par un tiers qui aide à mieux apprécier les interventions pédagogiques et à mieux juger de l'utilisation des connaissances pour construire les savoir-faire professionnels.

Les théories de l'andragogie et le modèle de l'éducation et de la formation des adultes permettent de saisir les valeurs, les conceptions, les contraintes et les enjeux qui influencent le processus d'apprentissage des enseignants débutants. L'étude des concepts et des notions propres à l'andragogie nous conduit à esquisser la modélisation de situations de formation et d'apprentissage des enseignants débutants.

Nous passons en revue les théories de l'andragogie telles que développées par Knowles (1984); Fujita-Stark (1996); Valentin (1997); Owen et Fitch (2003); Caffarella et Mariam (2007). Les théories élaborées par ces chercheurs sur l'apprentissage adulte sont inspirées de la psychologie humaniste de Maslow et Rogers. En cette matière, l'apprentissage est présenté comme le développement humain à partir duquel la réalisation professionnelle est la recherche d'efficacité dans sa façon d'agir. Partant de ce fait, nous établissons un lien entre cette sollicitation d'efficacité et la recherche du développement professionnel dans lequel l'enseignant débutant est engagé.

À partir de la méthode de ces auteurs, nous soutenons que les enseignants débutants font face à des défis professionnels qui les poussent à devenir plus efficaces dans leurs

actes professionnels. Pour y parvenir, ils veulent s'affranchir des conditions professionnelles pénibles que Baillauquès & Breuse (1993), Portelance *et al.*, (2008) et Gohier *et al.*, (2008) perçoivent chez la plupart des enseignants débutants. Par rapport à ce besoin d'affranchissement, l'apprentissage est une conscientisation des façons d'exercer la profession qui favorise une auto-actualisation de la mise en œuvre des connaissances professionnelles au regard d'expériences de pratique de métier vécues ou des situations professionnelles anticipées.

Sur la base de la quête du succès professionnel, Knowles (1978) et Knowles, Holton, et Swanson (1998) suggèrent que les théories de l'andragogie caractérisent le mieux l'apprentissage professionnel des enseignants. Nous nous en inspirons pour expliciter les motivations et l'engagement des enseignants débutants dans leurs démarches d'apprentissage professionnel. Nous soutenons que les enseignants novices, à la manière de tout adulte en situation de quête de réussite socioprofessionnelle, cherchent à surmonter les conditions de pratiques professionnelles difficiles (Owen et Fitch, 2003; Caffarella et Mariam, 2007). En cherchant l'efficacité dans leurs interventions professionnelles, ils examinent leurs actions au regard des compétences professionnelles prescrites (Shön, 1983). Le recours à l'expérience professionnelle et l'examen qui sont portés pour améliorer leurs pratiques professionnelles définissent le cadre d'étude de l'apprentissage en insertion professionnelle.

En effet, selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » doivent demeurer l'attribut indispensable de tout professionnel de l'enseignement qui désire développer ses compétences professionnelles (MEQ, 2001 : 127). Cette démarche lui permet de se connaître comme enseignant et de concevoir clairement les compétences requises dans la pratique de sa profession afin de déterminer les aspects à améliorer de son enseignement. Knowles (1984) souligne, dans ce contexte, que l'apprentissage professionnel en enseignement est une auto-actualisation de ce que les enseignants doivent savoir faire. Cet apprentissage prend racine dans le processus de conscientisation des conditions et des façons d'exécuter les tâches professionnelles et la remise en cause des façons d'user des connaissances professionnelles de l'enseignement lorsqu'elles sont inefficaces.

En somme, l'apprentissage de l'enseignant se réalise par les observations effectuées sur ses propres expériences ou sur celles que d'autres lui auraient fait connaître (Knowles *et al.* (1998). De nombreuses interrogations ont été formulées sur le modèle d'apprentissage proposé par Knowles et la théorie élaborée par Mucchielli (1998) sur l'apprentissage adulte. Pour Brookfield (1994) il s'est demandé si les apprenants adultes étaient si différents des enfants, de sorte que l'on établisse le recours à ces expériences comme le cadre singularisant l'apprentissage adulte. À cette question, Sweeney (1988), Candy (1991), Daines *et al.*, (1993), Hanson (1996), Caffarella & Mariam (2007) répondent qu'il existe des différences fondamentales entre les apprenants adultes et les enfants.

Les apprenants adultes, se référant à leurs expériences, sensibles au processus de leurs pensées, prennent conscience spontanément de la manière dont ils connaissent ce qu'ils savent, en s'interrogeant sur les mécanismes de la mise en œuvre de leurs connaissances, et peuvent reconstruire leurs actions, les enrichir ou les consolider.

Tandis que les enfants sont aussi en mesure d'apprendre de leurs propres expériences (Daines *et al.*, 1993 ; Hanson, 1996). D'ailleurs, l'expérience joue un rôle fondamental dans le développement des enfants qui constatent aussi que les situations vécues leur sont inconnues. Les différences observées entre le présent et le passé sont ainsi une clé de leur développement cognitif. La prise en compte par les enfants de leur expérience les entraîne à se poser des questions, à tenter des inférences et des déductions. C'est l'expérience qui les aide à formuler une pensée dans la recherche de la compréhension du phénomène présent. Toutefois, les réflexions émises par l'enfant par rapport à ses pensées ne peuvent dépasser la manifestation du phénomène et favoriser des extrapolations pour émettre des suppositions à partir d'autres situations ou d'états d'âme incomplètement similaires.

Knowles (1970), Mucchielli (1998), Owen & Fitch (2003) expliquent cette limite par le fait que les enfants ne réfléchissent pas de façon dialectique. Leur processus de pensée n'est pas suffisamment dense pour y instituer des critiques contradictoires ou complémentaires par rapport à leurs expériences. En principe, ils ne peuvent pas, à partir de l'expérience vécue, établir des règles à titre d'hypothèse afin de considérer un résultat comme un cas particulier attribué à cette prescription, tandis que la promptitude à la

réflexion dialectique et critique de cette nature que présente l'adulte n'est développée que dans des conditions où l'individu a eu des expériences d'importance relativement à l'objet d'apprentissage; ce qui n'est pas le fait des enfants (Knowles, 1984). Ainsi, le recours à leurs propres expériences est limité pour favoriser des apprentissages pouvant s'instituer automatiquement par le fait de la réflexion sur leur unique expérience.

Borko et Leighton (1989), McDuffie (2004) et Georgiou (2008) soulignent ce même fait lorsqu'ils distinguent les enseignants chevronnés des enseignants débutants quant à leur promptitude à apprendre de leurs propres expériences d'enseignement. Selon ces auteurs, la diversité et l'intensité, des expériences vécues par les enseignants chevronnés leur confèrent un bassin de réflexion élargi capable de susciter l'élaboration d'hypothèses qui conduisent à confronter des opinions, des assertions ou des idées logiquement contradictoires, et à instituer des relations de complémentarité, et même provoquer la mise en œuvre des savoir-faire pertinents. Quant aux enseignants débutants, ils ne disposent pas d'un bassin d'expériences considérables pour esquisser des réflexions de cette ampleur et instituer des savoir-faire comparables à ceux des enseignants chevronnés (Garcia, 2004b ; McDuffie, 2004). C'est pourquoi, dans le cadre de l'insertion professionnelle et leur perfectionnement, les enseignants débutants sont accompagnés par des enseignants mentors expérimentés.

L'expérience des enseignants chevronnés, à partir de sa mise en récit, est porteuse d'informations sur les procédures de la mise en œuvre efficace des connaissances professionnelles, au regard de ce que vit l'enseignant débutant. La connaissance acquise par la pratique de l'enseignant débutant, comparable à celle de l'enseignant expert à ses débuts, est un reflet dans lequel l'enseignant débutant peut examiner son vécu actuel et faire des extrapolations pertinentes.

Celles-ci lui permettent de comprendre ses insuffisances. L'enseignant débutant peut faire des critiques et des réflexions dialectiques par rapport aux difficultés rencontrées, et vérifier des hypothèses et des règles d'utilisation efficaces des connaissances professionnelles de l'enseignement.

Finalement, l'évaluation de ces propositions forge les aptitudes pour savoir apprécier les situations d'enseignement et développer le jugement de la mise en œuvre

efficace des connaissances professionnelles. L'élaboration de ce jugement est une construction des connaissances procédurales qui mènent au savoir-faire professionnel (Schön, 1983). Aussi, le recours aux connaissances expérientielles de l'enseignant chevronné en vue du développement des connaissances procédurales sera-t-il le cadre d'examen de l'apprentissage professionnel des enseignants débutants.

2.1.2 L'accompagnement offert par les enseignants expérimentés

L'accompagnement dans le cadre du mentorat en enseignement est une relation qui unit deux collègues dans le cheminement professionnel : l'un en perfectionnement professionnel et l'autre favorisant ce développement. Pour voir comment cette relation professionnelle conduit au développement de l'accompagné, Weller (2009) a mené une recherche auprès des enseignants engagés dans une relation de mentorat. L'étude portait précisément sur l'évaluation d'éléments susceptibles de favoriser la résistance aux observations et aux discours critiques. Pour les démasquer, l'étude a examiné la conceptualisation du statut de pair par rapport à la démarche de collaboration et la compréhension des identités professionnelles affichées par les participants.

À la fois quantitative et qualitative, l'étude prend appui sur les recherches réalisées par Cosser (1998) et Hatzipanagos ainsi que Lygo-Baker (2006) sur les perceptions de l'observation de l'enseignement. Pour cela, elle part d'une définition du concept de pair dans la relation du mentorat pour illustrer les rapports professionnels entre deux personnes de même situation ou de même statut professionnel accomplissant les mêmes fonctions, mais dont l'un doit servir de guide à l'autre. Dans une telle relation d'accompagnement professionnel de personnes de même statut professionnel, l'accompagnement est un processus d'observation et de réflexion sur les croyances, les valeurs et les expériences. Il ne s'agit donc pas d'une personne qui dit à l'autre quoi faire et comment le faire, mais d'une démarche de partage d'expériences. Dans ce processus, l'accompagnateur agit comme l'égal de l'accompagné. L'accompagnement aboutit à une relation mutuellement profitable aux personnes engagées dans la relation du mentorat.

Pour cela, Weller (2009) estime que l'accompagnement dans le cadre du mentorat, pour être efficace, doit tenir compte de trois éléments essentiels : la perception de la nature du discours critique, le caractère contextuel de la pratique professionnelle; et les

conceptions du développement professionnel des participants. Prenons la nature du discours critique sur l'enseignement : il s'agit d'une hypothèse selon laquelle la discussion entre pairs peut être formulée dans une langue simple, car chaque intervenant comprend la langue de manière identique. En pareil cas, le jargon est la langue de « l'autre » venant de l'extérieur de la communauté de pairs et en tant que tel, il est déconsidéré et dépourvu de sens comme langue, parce que détaché de l'« expérience réelle » de l'enseignement. Quant à la nature contextuelle de la pratique professionnelle, c'est l'observateur externe. Ce dernier, externe à la discipline, est capable de donner une rétroaction « objective » d'une position de « neutralité », tout en conservant la nécessité de résister à une rétroaction qui est « sans contraintes »; par « familiarité » avec les valeurs de la discipline, les répondants expriment la nature très précise de la relation entre l'observateur et le chargé d'enseignement en tant que pairs. Enfin, bien que diverses, les conceptions du développement professionnel couvrent au moins les aspects suivants : la perception de la correspondance du modèle comme le résultat approprié pour l'engagement dans l'observation de l'enseignement; et la conceptualisation du perfectionnement comme construction réaffirme les attentes de réciprocité entre le praticien et l'observateur tels des pairs professionnels socialisés et socialisants, acceptant de participer à une représentation réciproque de leurs identités professionnelles respectives.

Dans la conclusion de son étude, Weller (2009) soulève deux remarques critiques. La première porte sur les bases du concept de pair. L'interaction professionnelle est largement préconisée pour rendre l'accompagnement tangible. Pour que l'accompagnement professionnel ait des chances de réussir, il doit conduire les deux praticiens à considérer la relation professionnelle comme une relation appariée. De celle-ci, il ne doit pas exister de distinction ou de hiérarchie entre celui qui est en perfectionnement et celui qui le facilite. Et la seconde remarque porte sur l'état d'esprit du mentoré. Une conception professionnellement et intellectuellement normative peut avoir des conséquences sur la « *conception de soi* » du praticien accompagné. La crainte d'exposer les méthodes d'enseignement de l'autre à des valeurs, à une langue et à des actes différents, exprime la crainte du « *risque de perdre notre sens de soi* » (Palmer, 1998 : 38).

Voilà pourquoi les études qui traitent de l'accompagnement, notamment l'accompagnement dans le cadre du mentorat, sont fondées sur une relation de confiance.

L'accompagnement n'a pas pour fonction d'évaluer le collègue, mais la situation et le contexte de pratique professionnelle de l'enseignant débutant, dans le but de l'amener à développer ses compétences professionnelles.

Pour saisir les effets de l'accompagnement dans le cadre du mentorat dans le développement des compétences professionnelles des mentors, Evertson et Smithey (2000) ont examiné l'influence des mentors dans les savoir-faire développés par les enseignants débutants. Cet examen a été réalisé par des études qualitatives utilisant des entrevues, et dans certains cas, des observations suivies d'entretiens. De façon générale, les conclusions indiquent que les enseignants mentors agissent à la manière d'entraîneurs. Ils montrent aux enseignants débutants ce qu'il faut faire et comment le faire. Les études réalisées par Schmidt et Knowles (1995) sur l'expérience d'enseignants débutants montrent que de telles pratiques ne conduisent pas toujours à l'apprentissage des savoir-faire visés : « *Sometimes, due primarily to differences in experience, the offered advice made no sense to the novices; no matter how hard they tried, they did not know how to implement it* » (1995 : 434). Pour Valli (1992), le savoir-faire enseignant se cultive à partir d'expériences directes.

Pour conduire les enseignants débutants à acquérir les savoir-faire de leur profession, il faut les amener à avoir conscience de leurs actes et de leurs décisions. Dans ce cas, l'accompagnement dans le cadre du mentorat doit être une démarche de co-réflexion sur les actions pour juger de leur pertinence et voir leur efficacité par rapport aux savoirs des enseignants expérimentés et des compétences professionnelles répertoriées et validées par les recherches. Pour comprendre comment la pratique réflexive par l'accompagnement d'un mentor aboutit au développement des savoir-faire, Kuit, Reay et Freeman (2001) et Harrison *et al.*, (2006) ont mené une recherche qualitative auprès d'enseignants débutants et leurs mentors. La collecte des données a été réalisée par des observations et des entrevues semi-dirigées. L'analyse des données présente l'accompagnement comme un processus combiné de modelage et de guidage de l'enseignant débutant sur les façons d'explorer des situations, des actions et des expériences pédagogiques au regard des compétences professionnelles prescrites. Les conclusions révèlent que lors des périodes de réflexion des enseignants mentors avec les enseignants mentorés à des situations de vécu professionnel pratique, ces derniers apprennent à mieux se servir de leurs connaissances ainsi que la manière d'examiner leurs actions d'enseignement. L'accompagnement est, dans ce

contexte, une médiation entre la capacité de l'enseignant débutant à résoudre un problème seul en fonction de ses connaissances et de ses savoirs et la guidance par un pair chevronné vers des méthodes d'expérience.

2.1.3 L'apprentissage à partir de l'expérience professionnelle

L'enseignant débutant en situation d'insertion professionnelle, comme tout autre enseignant, fonde les apprentissages de ses savoir-faire sur les réflexions soulevées sur ses propres expériences et celles qu'une autre personne lui aurait fait connaître (Caffarella et Mariam, 2007). Dewey (1938), Kolb (1984) et Mézirow (2000) définissent cet apprentissage par le concept d'apprentissage expérientiel. Nous ajoutons à la définition, entre le mot apprentissage et expérience, la préposition « par ». L'absence de préposition entre ces deux termes pose l'expérience en objet d'apprentissage. L'expérience serait source d'un savoir-faire professionnel développé. Cette conception de l'apprentissage déconsidère l'existence d'un savoir professionnel prescrit, orientant, au regard des différentes expériences vécues, l'acquisition des connaissances professionnelles.

En effet Dewey (1938), Kolb (1984) et Mézirow (2000) favorisent une conception de l'apprentissage conscient et attentionnel des expériences, dans l'interaction avec l'environnement professionnel, qui entraînerait une connaissance explicite du savoir professionnel. À l'opposé de ce processus existe une conception de l'apprentissage à laquelle n'adhèrent pas Dewey, Kolb et Mézirow, celle de l'acquisition du savoir-faire selon un processus conscient et incident des savoir-faire professionnels à partir d'une réflexion spontanée sur les connaissances mémorisées.

Cependant, la perspective de l'apprentissage professionnel que nous privilégions intègre l'apprentissage des connaissances conceptuelles dans l'examen des expérimentations vécues. Et que la formation professionnelle des enseignants débutants se réalise dans la résolution des dilemmes professionnels par des réflexions orientées vers des buts. Là, les éléments de l'environnement professionnel dans lequel se trouve l'enseignant stimulent une reconceptualisation des connaissances de toute expérience, pour résoudre les dilemmes de la pratique professionnelle, et les processus de mise en œuvre de ces connaissances déclaratives dans la résolution de ces mêmes dilemmes, conduisent à

construire les connaissances procédurales, et participent au développement du savoir-faire professionnel.

Pour traduire cette situation, les conceptions de l'apprentissage expérientiel de Dewey, Kolb et Mézirow sont enrichies d'éléments de la théorie cognitive d'Anderson (1983) : *The Architecture of Cognition*, qui établit une distinction entre des connaissances déclaratives de tout enseignant débutant et des connaissances procédurales acquises dans l'expérience de l'établissement des connaissances déclaratives. Il faut remarquer que le recours à la théorie d'Anderson plaide pour la considération des processus cognitifs dans le perfectionnement du savoir professionnel à partir de la conscientisation de l'expérience vécue. Car, si l'on considère l'apprentissage professionnel comme le développement des compétences prescrites, on ne saurait prétendre que ce n'est que l'interaction entre l'enseignant et l'environnement professionnel, en exclusion des connaissances conceptuelles.

Tout bien considéré, le propre d'une profession est de disposer d'un savoir de référence. Partagé par tous les experts de la profession, il articule les fondements de la pratique professionnelle. Ce savoir professionnel existe indépendamment de la personne qui l'acquiert. Le caractère singulier et unique de ce que vit la personne ne saurait se substituer au savoir professionnel préexistant. Considérer l'apprentissage professionnel sur la base de l'expérience singulière de l'apprenant favoriserait une formation sur mesure qui n'entraînerait qu'un apprentissage fondé sur une démarche exploratoire centrée sur la recherche de l'éclosion d'un savoir particulier caché. Un tel apprentissage ne correspond pas aux critères de professionnalisme.

2.1.4 L'expérience antérieure comme cadre de l'apprentissage professionnel

En considérant la vie de l'individu comme fondée sur les expériences vécues dans ses interactions avec son environnement, les philosophes empiristes ont défini l'expérience comme le fondement du fonctionnement de l'apprentissage (Dewey, 1960). En fait, l'expérience est essentielle à l'apprentissage. Dans sa réflexion sur le système éducatif des États-Unis d'Amérique dont les principes d'éducation étaient fondés sur le rationalisme, Dewey a critiqué les hypothèses qui distinguent le groupe corps-esprit dans le fonctionnement de l'être humain, et qui conduisent à concevoir l'apprentissage comme un

processus d'acquisition de la réalité par la mémorisation de ses connaissances. Un tel type d'apprentissage, selon Dewey, conduit l'individu, sans en connaître le sens des choses mémorisées à la lumière des expériences vécues, à prendre conscience du monde dans lequel il évolue. Il existerait comme une sorte d'automatisme dans l'échange esprit-corps à prendre connaissance de l'environnement et pousserait l'individu par le même automatisme à agir pour s'y adapter. Dewey remet en cause cette façon de concevoir l'apprentissage.

La conscience des choses par la simple mémorisation des connaissances est peu probable. L'individu est toujours en interaction avec son environnement, et c'est par ce processus qu'il acquiert l'expérience des choses par les significations qu'il leur donne en les percevant. Sur la base de cette considération, il a parlé de l'apprentissage comme d'une expérience du vécu dans son environnement. Les données pour circonscrire ce processus d'acquisition des connaissances mettent en relief deux mots : apprentissage et expérience.

Dans son livre *How We Think*, (*comment nous pensons*), Dewey (1933) montre que pour saisir comment l'individu apprend, il faut l'observer dans son environnement face à des situations inédites. Et Boud (1987) de préciser: « a conscious activity in which we engage to explore our experiences and develop new understandings and conceptualisations ».

En faisant une analogie avec la pensée de Dewey, l'on peut dire que lorsque l'enseignant rencontre un phénomène nouveau dans sa pratique professionnelle, il doit s'adapter à une situation inconnue et indéterminée, ce qui crée un dilemme d'adaptation à son environnement. Piaget (1976) parle dans ce cas, de déséquilibre cognitif.

Pour le surmonter, un processus de pensée se déclenche. L'enseignant construit une analyse de l'information pour développer le sens de ce qui se vit à ce moment-là (déséquilibre cognitif). Puis, devant l'impasse, sa pensée provoque une réflexion consciente qui le pousse à l'examen d'expériences antérieures en vue d'instituer une compréhension du phénomène nouveau. C'est ce qui amène Dewey à considérer que chaque expérience « *has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had* » (1963 : 39).

En somme, l'apprentissage expérientiel chez Dewey serait un processus d'établissement des relations entre une nouvelle expérience et l'expérience antérieure. Voir la figure ci-dessous.

Une situation inédite induit une impulsion poussant l'enseignant à répondre à un besoin de connaissance afin de s'y adapter. L'impulsion est suivie de l'observation des conditions qu'offre l'environnement, et ensuite l'identification de connaissances de ce qui s'est produit dans le passé à l'occasion de situations semblables (connaissances acquises par la personne elle-même ou obtenues par l'intermédiaire de personnes expérimentées). Enfin, le jugement de l'enseignant permet l'intégration de ce qui est observé et de la connaissance, de manière à comprendre le sens de l'expérience. De ce jugement émerge une intention dans le but d'agir et de répondre au besoin.

Pour récapituler la situation, toute expérience est liée aux expériences antérieures qui, à leur tour, ont des liens avec les suivantes. Elles constitueront un arrière-plan d'où seront appréhendées les nouvelles expériences. Ainsi, faut-il concevoir une sorte de continuum temporel: « *Every experience both teaches us something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after* » (Dewey, 1963: 35).

L'expérience présente vient de la précédente et n'est pas le fait du hasard pour plusieurs raisons. Le principe d'interaction, entre autres, caractéristique fondamentale de l'expérience, présume de l'existence d'une relation entre l'enseignant qui vit une situation (avec ce que cela signifie de bagage de valeurs, d'aspirations, de croyances) et les conditions objectives de son environnement de travail.

Par rapport au vécu antérieur, les renseignements subséquents ont établi, entre l'enseignant et l'environnement professionnel, un cadre d'interactions. Dans celui-ci, l'enseignant agit habituellement selon un ensemble d'attitudes (expériences intellectuelles, expériences émotionnelles) et de façons de s'y prendre préétablies. En fait, quand il vit des situations routinières, ce monde de représentations et de significations ne lui est pas étranger. L'action suit un cours où les solutions déjà connues ont prouvé leur validité lors d'expériences antérieures. Même si ce type d'expériences n'ajoute rien au bagage de connaissances disponibles, il valorise ce qui est déjà intégré. C'est dans une situation inconnue que se crée une sorte de problématique : une rupture, une discontinuité avec le connu. De là, il s'ensuit un état de déséquilibre cognitif (Piaget, 1976).

La quête d'adaptation suscite une rééquilibration qui, lorsque restaurée, produit dans l'esprit de l'enseignant novice un état de connaissance de la chose. C'est cela l'apprentissage. Apprendre, c'est changer le connu par rapport à ce qui est convoité. La réorganisation du connu, du bagage d'expériences, s'inscrit aussi dans l'aspect temporel de l'expérience et accentue sa signification et la capacité de diriger l'expérience future. C'est cette conception de l'expérience de Dewey que nous adoptons dans cette étude.

Néanmoins, la théorie de Dewey comporte des limites. Essentiellement portée sur l'expérience comme source d'apprentissage, elle nous empêche d'établir comment la connaissance de la pratique professionnelle validée par la profession devient le savoir-faire professionnel prescrit. On sait seulement que l'individu s'adapte à l'environnement à partir de ses expériences antérieures, mais on ne sait pas en quoi consiste cette adaptation dans la pratique professionnelle. Il convient par contre de voir l'expérience comme un cadre que comme source de l'apprentissage.

Kolb dans son livre *Experiential Learning* (1984) présente un modèle d'apprentissage expérientiel dont l'objectif est de montrer que les observations réflexives effectuées sur ses expériences entraînent la construction des connaissances expérientielles qui peuvent résulter de l'expérience de l'expert, une connaissance de référence quand il fait référence. Cette disposition favorise une réorganisation cognitive au regard des compétences professionnelles prescrites. Cette structuration change la perception individuelle des choses et l'adoption de comportements adaptés à l'environnement professionnel nouvellement construit.

2.1.4.1 L'examen des connaissances expérientielles

D'après Dewey, l'expérience est source de connaissance. Kolb (1984) en déduit que de la connaissance de l'apprentissage amène la production d'un état de connaissance : changement de l'expérience en information sur le réel. Cette transformation, de la connaissance en information, s'effectue dans un cycle passant par quatre modes d'apprentissage.

Pour commencer, en mode exploration, face à des situations problématiques inédites, l'enseignant va chercher les solutions immédiates au regard de ce qu'il vit. Ce qui entraîne parfois de mauvais choix de résolution.

Cet examen commence par le processus de filtration des informations du dilemme : vérifier ce que l'on sait du problème par l'analyse des informations en vue de cerner les sources des difficultés vécues (Kolb, 1991). De l'érection de la pensée, on saisit la nature du dilemme. Une interaction de l'individu et de l'environnement s'inscrit (dilemme de pratique). Cette influence réciproque est commandée par la recherche de l'identification des sources du problème par l'analyse de ces différents aspects. Elle se traduit aussi par la recherche de la cause.

L'appréhension de la cause provoque dans le deuxième mode du cycle d'apprentissage, une intention propre de saisir des liens de cause à effet. Cette volonté se caractérise par une observation réflexive, entre, d'une part, la cause présente, et d'autre part, une cause similaire connue dans une expérience antérieure. Les liens de cause à effet de la situation antérieure sont importés dans la situation présente pour favoriser l'élaboration d'hypothèses d'explications plausibles. Pour Kolb (1984), c'est l'assimilation du problème.

Dans le troisième mode d'apprentissage, c'est la compréhension des difficultés, à partir desquelles des principes généraux de sa résolution sont conceptualisés. Ces principes reposent sur la conception et la configuration des façons de résoudre le problème : sélectionner les actions appropriées pour la mise en oeuvre des résultats en vue d'assurer l'adaptation la plus efficace.

Pour le quatrième mode d'apprentissage, les solutions sont mises en œuvre en vue de concilier le déséquilibre. À chaque mode traversé par l'individu pour compléter son apprentissage par rapport à son dilemme, l'expérience change de nature, car au départ, elle est appréhension, une représentation de divers aspects de la réalité. À ce stade, l'individu est dans un état de confusion, puis l'observation réflexive le conduit à procéder à une discrimination en fonction de l'intention donnée; et après, à l'assimilation du problème dans lequel l'expérience devient une source d'appréhension de diverses solutions possibles. L'expérimentation va favoriser la discrimination et la rétention la connaissance de l'inconnu. C'est ce qui représente l'accommodation.

Elle est la modification, le changement cognitif favorisant la compréhension de la situation au point d'être et de ne plus constituer une situation problématique. Kolb continue en affirmant que l'accommodation comporte essentiellement une déformation de

l'expérience dans le sens d'un accroissement (extension) du connu, de manière à ce que l'inconnu devienne connu. C'est le passage de l'expérience en connaissance expérientielle. C'est aussi le fondement avec lequel l'individu est conduit à s'adapter et à interagir avec son environnement. Voilà, pourquoi, pour Dewey et Kolb, entre autres, cette adaptation est un apprentissage expérientiel.

Parallèlement, cette démarche d'apprentissage prend appui sur une conception de la formation qui s'articule dans un mécanisme de changement de l'expérience pour soi et par soi. C'est véritablement l'action du sujet sur ses expériences qui constitue le cadre de l'apprentissage. Ceci, dans une perspective de transformation qui se manifeste par une production de connaissances et de développement propres, selon un changement de perspective sur sa conception des situations de pratique professionnelle.

Dans ce processus, l'expérience est formative. La théorie de Kolb renseigne sur le changement de l'expérience en connaissance expérientielle. L'information qui favorise l'apprentissage évoque les transformations d'habiletés comportementales, sans préciser comment le changement de l'expérience en connaissance expérientielle se manifeste. Merizow (1978) a produit un modèle de l'apprentissage expérientiel pour montrer avec précision comment le changement de l'expérience en connaissance expérientielle pourrait transformer les connaissances expérientielles de l'enseignant débutant lorsqu'il parvient à les utiliser comme cadre d'interaction dans son environnement. C'est l'apprentissage transformationnel.

2.1.4.2 Le façonnage des connaissances expérientielles en savoirs d'actions

Dewey et Kolb présentent l'apprentissage expérientiel comme un changement par lequel des connaissances sont créées à partir de la transformation de l'expérience. Mezirow reprend les éléments de la théorie de Dewey et de Kolb, entre autres, pour montrer que les réflexions que les enseignants développent sur leurs actions et leurs expériences sont une démarche de réévaluation du bien-fondé de leurs connaissances et les moyens de le savoir. Cette réévaluation transforme les conceptions des situations d'enseignement problématiques et les approches que les enseignants doivent adapter pour intervenir dans ces mêmes situations.

Pour illustrer ce processus, Mezirow présente une théorie de l'apprentissage transformationnel. C'est un processus cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant les perspectives initiales problématiques dans une situation donnée, en nouvelles perspectives, mieux différenciées, et qui guideront par la suite, ses actions futures. Les constructions empiriques élaborées conduisent simultanément à une nouvelle conceptualisation de la situation et à la transformation de l'apprenant. Ce changement s'opère par l'adaptation des schèmes de pensée à de nouvelles données du réel qui induisent une autorégulation pour l'adaptation à des situations extérieures. La dynamique qui en résulte produit un nouvel état mental.

À ce point, Mezirow apporte un élément complémentaire à la fonction instrumentale de la pensée telle que développée par Dewey et Kolb. Pour lui, la réflexion qui s'opère dans la transformation de l'expérience en connaissance expérientielle a trois objectifs fondamentaux : donner un sens à l'inconnu; réévaluer le bien-fondé du connu ou d'une conduite adoptée antérieurement; et guider l'action. Ces modifications des expériences en connaissances expérientielles changent la perception et les actions à établir. Pourtant, les études en application de la théorie de Mezirow montrent ses limites quant à l'interprétation de ce qui se produit dans la transformation des connaissances expérientielle en savoir-faire.

2.1.4.3 Limites de l'apprentissage expérientiel

Pour cerner le processus de transformation de l'expérience en savoir-faire, Duchesne (2010) a mené une recherche empirique pour comprendre comment des étudiants immigrants vivent, interprètent et transforment leurs pratiques pour les adapter à des situations concrètes. L'étude visait aussi à examiner les difficultés rencontrées par des étudiants inscrits à la faculté d'éducation de l'Ontario d'origine africaine, par rapport aux expériences de l'enseignement construites dans leur pays d'origine, et observer la transformation de leur perception de l'enseignement et la réalisation du type de comportement professionnel à détenir pour enseigner en Ontario.

Au départ de cette recherche, Duchesne était préoccupée par le fait que plusieurs étudiants immigrants issus de la formation à l'enseignement possèdent des compétences et des expériences professionnelles diversifiées : ces étudiants sont confrontés à des obstacles liés à l'absence d'expérience professionnelle en contexte canadien et à leur

qualification acquise à l'étranger. En plus, plusieurs d'entre eux sont obligés de suivre une nouvelle formation professionnelle dans un établissement collégial ou universitaire afin d'obtenir la qualification canadienne requise pour l'obtention d'un emploi. C'est le cas de la majorité des immigrants. Ils constituent près du tiers des étudiants du programme de formation initiale à l'enseignement. Or, même si ces étudiants acquièrent bien les connaissances déclaratives de l'enseignement, ils éprouvent des difficultés lors de leur stage de formation pratique. Ils ne connaissent pas le système scolaire ontarien. Et les connaissances acquises à la formation initiale sont insuffisantes pour soutenir les comportements professionnels attendus.

Pour remédier aux insuffisances de la formation initiale traditionnelle, Duchesne suggère la mise en place d'ateliers d'introduction aux pratiques éducatives du système éducatif canadien lors de la formation initiale. Tous les étudiants immigrants ont été conviés à une formation supplémentaire d'une douzaine d'heures. Ainsi, 153 étudiants du programme de formation à l'enseignement, primaire et secondaire, ont pris part à l'étude. Les ateliers duraient 12 heures et étaient répartis sur 4 rencontres de trois 3 heures chacune. La majorité des participants étaient originaires d'Afrique (74 %); surtout d'Algérie, du Cameroun ou de la République démocratique du Congo. Aussi, 13 % venaient d'Haïti et 11 % d'Europe. Parmi les 122 étudiants immigrants qui ont accepté de remplir le questionnaire d'évaluation remis par les formateurs, 57 % étaient de sexe masculin et 43 % de sexe féminin. L'âge des participants couvrait un spectre dont la moyenne se situait autour de 40 ans.

Lors de ces ateliers, les étudiants ont eu la possibilité de visionner des enregistrements vidéo des écoles primaires et secondaires ontariennes selon le programme de formation. Ces documents visuels leur ont permis de découvrir l'école francophone de l'Ontario et ses ressources, le déroulement typique d'une journée de classe, les méthodes pédagogiques privilégiées, le personnel de soutien à l'apprentissage, et bien d'autres faits.

Les capsules visionnées avaient fondamentalement pour fonction de déclencher la discussion et de favoriser la prise de conscience chez les étudiants immigrants, de leur façon de concevoir la pratique professionnelle en enseignement en Ontario. Il s'agissait d'évaluer l'atteinte des quatre objectifs des ateliers, la familiarisation avec les politiques et

les méthodes éducatives, et le développement des habiletés d'enseignement dans le système éducatif de cette province.

En fait, l'élément formatif et l'apprentissage devaient mener les participants à deux types d'apprentissages selon la théorie de l'apprentissage transformationnel : premièrement, identifier leurs connaissances de l'enseignement, et finalement les effets potentiels de la pratique de l'enseignement au regard des connaissances acquises dans leur pays d'origine, par rapport aux valeurs véhiculées dans les écoles ontariennes déterminées.

En favorisant l'établissement de communications entre les étudiants immigrants, on cherchait à les conduire à exprimer leurs sentiments sur les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre dans les écoles ontariennes. Les réflexions découlant des communications devaient permettre un meilleur discernement de ce qui est interdit ou autorisé dans l'exercice de la profession enseignante.

À partir de ces connaissances, les participants savaient que l'apprentissage implique un changement de structures de sens (perspectives et façons d'agir). La recherche d'efficacité, comme construite par Knowles dans son modèle de l'andragogie, devant conduire les participants à : revoir leurs façons de concevoir l'enseignement, et d'observer des pratiques d'enseignement appropriées, favorisant l'initiation des savoir-faire efficaces de la profession.

Les données recueillies montrent que les étudiants ont acquis des connaissances déclaratives par rapport à l'expérience issue des ateliers d'introduction à l'enseignement en Ontario. Néanmoins, les modes d'intervention pédagogique qu'ils entendaient mettre en œuvre n'ont pas évolué. Bien que les participants aient été exposés aux expériences des enseignants d'origine canadienne, ils ne sont pas parvenus à transformer les expériences observées en connaissances expérientielles en vue de s'approprier les habiletés du savoir-faire de l'enseignement en Ontario. Ce qui s'explique par le fait que les étudiants n'étaient jamais allés dans une école ni n'avaient été placés dans les situations observées lors des ateliers. Ils ne sentaient pas le besoin de remettre en cause leurs connaissances antérieures.

L'expérience d'un tiers, aussi révélatrice qu'elle soit, ne peut déclencher chez autrui les changements de ses prédispositions que si l'apprenant a lui-même vécu une expérience similaire de laquelle il aurait développé le souci de modifier sa façon de voir et d'agir.

Parmi les présomptions sous-jacentes au défaut de la théorie de l'apprentissage expérientiel par rapport à cette situation, l'on note la conviction, d'ailleurs développée par Mezirow (2001 : 16), que le sens particulier attribué par chacun de nous à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers des interactions sociales.

Il faut remarquer que les participants à l'étude n'ont jamais enseigné dans une école de l'Ontario. Même les Canadiens d'origine qui ont fréquenté les écoles ontariennes ne construisent pas une perception de l'enseignement comme le font les personnes engagées dans la profession.

Pour terminer, l'étude de Duchesne (2010) montre que l'apprentissage par l'expérience ne peut se produire que si l'enseignant débutant est placé en situations professionnelles difficiles avec l'intention de les surmonter. Lorsque les expériences vécues par l'enseignant le conduisent à l'incohérence de ses actions dans son environnement professionnel, il éprouve le besoin de modifier les croyances qui ont conduit à fortifier ses connaissances professionnelles. Ce besoin d'affranchissement pousse l'enseignant novice à examiner les connaissances des situations vécues à la lumière des connaissances de l'enseignement professionnel. En plus, cet examen permet de développer une interprétation de l'expérience vécue ou anticipée. Les informations provenant de l'environnement sont ainsi filtrées par les cadres de référence des connaissances existantes qui ne sont pas toujours des connaissances expérientielles, contrairement à ce qu'affirment Dewey, Kolb et Mezirow. Elles se redéfinissent en matière de perception, de cognition et de sentiments transformés en connaissances pour aboutir à l'appréhension et à la préméditation des intentions, des attentes et des orientations, qui serviront de guides dans le choix des actions futures de cet individu. Ces connaissances construites sont des connaissances procédurales. L'apprentissage du développement des compétences professionnelles de l'enseignement est par ce fait un processus de découverte des connaissances procédurales efficace : les savoir-faire.

En effet, la recension des écrits a montré que les enseignants débutants sont détenteurs des connaissances professionnelles de l'enseignement. Ils éprouvent des difficultés dans leur engagement professionnel parce qu'ils ne savent pas comment utiliser ces connaissances de façon efficace pour engager les élèves à l'apprentissage soutenu. La

quête d'affranchissement aux conditions difficiles d'enseignement qu'ils vivent est une démarche pour apprendre à utiliser les connaissances acquises à la formation initiale. Cet apprentissage est donc une transformation des connaissances déclaratives de l'enseignement aux connaissances procédurales de l'enseignement professionnel.

L'apprentissage de connaissances procédurales est largement étudié dans les études de laboratoire d'acquisition de compétences, de résolution de problèmes, et d'expertise ou même dans le domaine de l'intelligence artificielle. Le chercheur le plus largement cité dans ces études est J. R. Anderson (1976, 1983, 1990).

2.2 L'apprentissage par la découverte des connaissances des procédures efficaces

Les travaux d'Anderson permettent de modéliser les origines de la connaissance humaine et des processus qui conduisent à leur construction. Anderson postule que les connaissances sont des concepts stockés sous des formes de propositions, la proposition étant la plus petite unité cognitive pouvant donner du sens à une réalité. Pour construire sa théorie, Anderson s'est inspiré des travaux réalisés par Newell et Simon (1972) sur la résolution de problèmes dont les concepts de base appartiennent au domaine de l'intelligence artificielle. Ainsi, dans son modèle, les fonctions cognitives sont réalisées par des règles de production mémorielle. Selon sa théorie l'esprit est une architecture de modèles ACT et ACT*

Adaptative Architecture Control of Thought

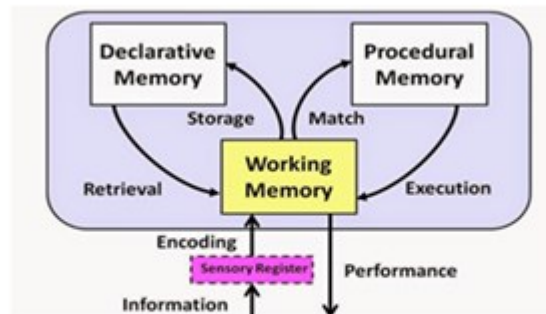


Figure 2.1 Théorie d'Anderson (1989) du traitement des informations provenant de l'environnement

Cette architecture est composée de trois systèmes de mémoire :

- La mémoire de travail qui gère les entrées et les sorties du système.
- La mémoire déclarative qui stocke les faits et les concepts sous divers formats (propositions, images, etc).
- Et la mémoire procédurale qui stocke des procédures sous la forme de règles de production.

La mémoire de travail est communication avec les mémoires déclarative et procédurale par un processus d'activation sélectif d'informations d'adaptation. L'information venant de l'environnement est stockée tout d'abord dans la mémoire de travail sous une forme déclarative. Elle peut transiter dans la mémoire déclarative sous forme de faits généraux, ceux-ci pouvant être ensuite transférés dans la mémoire de travail. Elle peut être enregistrée dans la mémoire à long terme pour une utilisation future et récupérée dans la mémoire de travail si nécessaire.

La mémoire de travail est la partie activée de la connaissance, cette activation déclinant rapidement si elle n'est pas réactivée. Ce processus de déclin qui affaiblit les connaissances ou procédures peu utilisées renforce les connaissances ou les procédures les plus utilisées. De ce fait, l'apprentissage correspond à des changements en mémoire déclarative ou en mémoire procédurale.

Le modèle ACT* contient par conséquent deux types de mécanismes : le mécanisme de compilation et le mécanisme d'induction, et permettant de transformer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales, c'est-à-dire de former à partir de connaissances déclaratives, des connaissances des procédures à usage spécifique.

En effet, Anderson (1983) fait une distinction fondamentale entre les connaissances déclaratives, qui réfèrent à ce que nous connaissons, et les connaissances procédurales, qui réfèrent à des habiletés que nous savons exécuter. En conséquence, il distingue deux types de mémoire, qui sous-tendent les deux types de connaissances, dans les composantes structurales de la mémoire proposée: la mémoire déclarative et la mémoire de production ou procédurale.

Et Désilets, (1997 : 291) de postuler « que les connaissances peuvent être représentées dans deux mémoires différentes chez l'humain, chacune ayant en propre un format et des caractéristiques»: la connaissance déclarative et la connaissance procédurale.

Pour Desgagné (1992) et Désilets (1997) dans l'enseignement, les connaissances déclaratives sont des connaissances des faits. Elles correspondent aux connaissances théoriques qui traduisent ce qu'est l'enseignement. Mais elles ne permettent pas d'expliquer le processus ou les effets des actes d'enseignement. Ces connaissances sont déconnectées de leur mode d'emploi, et partant des situations d'intervention des enseignants (Mendelshon, 1994). Desilets (1997 : 293) précise que «les connaissances déclaratives ne contiennent aucune indication quant à leur utilisation éventuelle: elles pourront être utilisées de toute sorte de façons et selon des buts très divers. Ce qui les distingue fondamentalement des connaissances procédurales».

Tandis que les connaissances procédurales sont des connaissances des combinaisons possibles des faits de l'enseignement. «Appelées mémoires procédurales, elles seraient la connaissance de règles de production» d'une action (Desilets, 1997 : 293). Les informations qui facilitent ces combinaisons sont tirées de l'environnement d'interventions des enseignants. Ces renseignements permettent de juger des façons d'utiliser efficacement les connaissances provenant de leur mémoire déclarative pour établir des liens pertinents des connaissances des actions qui permettent d'engager les élèves à l'apprentissage. Pour Maynard, Sanders et Furlong (1997), la maîtrise des connaissances procédurales se fait à partir de réflexions de la résolution des situations problématiques de l'apprentissage des élèves. Ces réflexions favorisent un apprentissage inductif à travers l'enseignant débutant, guidé par son mentor. Ce qui peut favoriser l'identification et la découverte de savoir-faire efficaces par rapport à une situation d'apprentissage des élèves. Cette méthode d'apprentissage est associée au domaine de la recherche de la psychologie cognitive. L'apprentissage y est présenté comme un processus de traitement de l'information en vue de l'adaptation à son environnement.

Rappelons que les enseignants débutants vivent des défis professionnels qui les plongent dans le désarroi. Là, ils sont dans l'incapacité de se servir de leurs connaissances efficacement. Pour s'en sortir, ils doivent rétablir l'équilibre cognitif par une réorganisation mentale nouvelle de ce qu'ils croient être les réalités de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, les connaissances déclaratives des enseignants débutants ont été construites avant toute expérience concrète de l'enseignement.

De fait, lorsque ces connaissances ont été exploitées pour établir les actes d'enseignement et d'apprentissage, elles ont produit des connaissances procédurales étrangères au monde dans lequel elles devaient s'appliquer. Par ce fait, il y eut la substitution du monde réel par le monde idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. Un tel changement ne put que conduire à une incompatibilité des connaissances mises en œuvre. C'est entre autres, le cas des enseignements d'origine de l'immigration, récemment admis à la profession de l'enseignement en Ontario. Selon Duchenes (2010), ces enseignants arrivent avec un bagage de connaissances sur l'enseignement. Lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés de gestion de classe, ils construisent des connaissances sur les procédures à suivre, souvent incompatibles avec les réalités de leur intervention.

2.2.1 Les limites des connaissances déclaratives des enseignants débutants

La figure 3.6 ci-dessous indique les processus d'élaboration des connaissances d'enseignement des enseignants débutants. Ces enseignants conçoivent leurs interventions professionnelles à partir des connaissances acquises à la formation initiale. Néanmoins, par rapport à la prise en charge d'une situation d'enseignement problématique, ils se réfèrent à leurs expériences antérieures et organisent les connaissances déclaratives qui établissent les actions de leurs interventions pédagogiques.

En effet, les enseignants qui débutent dans la profession ont souvent beaucoup de difficulté à faire un usage efficace de leurs connaissances déclaratives. Ils disposent de peu de connaissances expérientielles permettant la mise en œuvre de ces connaissances déclaratives. Certains auteurs (Brophy, 1988; Kagan, 1992; Reynolds, 1992) avancent que les difficultés de gestion d'une classe que rencontrent les débutants novices sont souvent causées par les représentations inopérantes qu'ils entretiennent à l'endroit des élèves et de l'enseignement. Pour d'autres, comme Johnson (1993; 1994) le manque de connaissances procédurales est un autre facteur à considérer quand il s'agit d'expliquer les difficultés de ces enseignants débutants. L'ensemble des auteurs consultés indique que les représentations fausses et le manque de connaissances peuvent avoir un impact négatif important sur le choix et l'application des actions à mener en classe (Johnson, 1993; 1994; Neale & Johnson, 1994; Reynolds, 1995).

Architecture du traitement de l'information de l'enseignant débutant

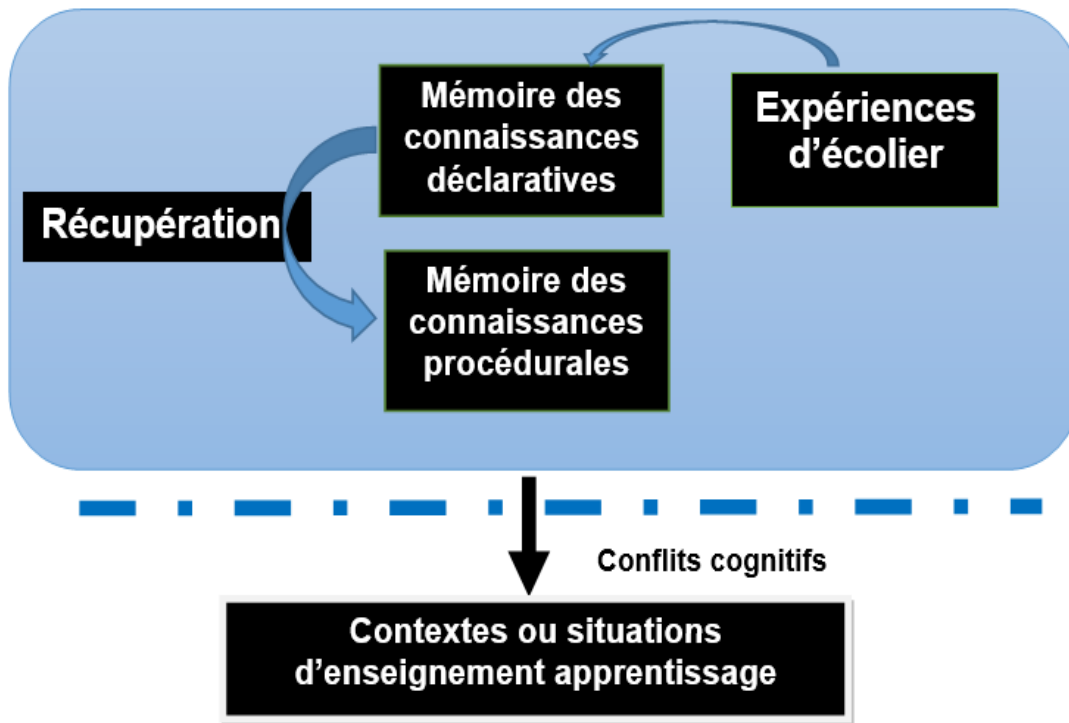


Figure 2.2 : inspirée de la théorie d'Anderson (1989)

Ainsi, bien que les enseignants débutants possèdent plusieurs traits positifs comme l'enthousiasme et l'esprit d'initiative, la gestion de classe représente pour eux un défi de taille.

Toujours en lien avec les représentations, Kagan (1992) mentionne que les enseignants débutants passent par au moins deux stades, au tout début de leur carrière, et qu'ils gèrent leur classe de façon différente à chacun de ces stades. Au premier stade, celui de l'idéalisation est caractérisé par la présence d'images romantiques en ce qui concerne les élèves et l'enseignement, ainsi que par la présomption que tous les élèves possèdent le même style d'apprentissage, les mêmes préférences, et les mêmes aptitudes qu'eux-mêmes, au même âge. Les enseignants débutants ont habituellement, à ce stade, un sens élevé de leur efficacité et de leur maîtrise des contenus. Kagan (1992) ajoute que ces enseignants novices ont tendance à appliquer les connaissances théoriques acquises en milieu de formation, et qu'ils travaillent intensivement à préparer leurs cours et à proposer de nombreuses activités d'apprentissage variées afin de soutenir l'intérêt de leurs élèves. Leur

préoccupation principale tend à favoriser l'apprentissage centré sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves. Reynolds (1992) souligne elle aussi que les représentations idéalisées qu'entretiennent les enseignants novices les poussent à ne pas considérer suffisamment leurs élèves, et surtout, à ne pas saisir l'importance des conséquences qui en résultent.

Même s'ils ne pensent pas que ce sont des tâches faciles, les enseignants débutants considèrent, à leur entrée dans la profession, qu'ils n'auront pas de difficultés de gestion de classe ni de défis à développer de bonnes relations avec les élèves (Reynolds, 1992). En conséquence, ces enseignants consacrent relativement peu de temps à planifier et à mettre en place un système cohérent de gestion dans leur classe (Reynolds, 1995). Cependant, la réalité de la classe correspond rarement aux représentations et aux attentes des enseignants débutants : ils sont confrontés à des élèves parfois indisciplinés et peu motivés.

Après le choc des premières expériences d'enseignement, le stade de l'idéalisation fait rapidement place à un stade de survie (Kagan, 1992). Désillusionnés, plusieurs enseignants novices tentent alors de rectifier leur sentiment de perte de contrôle en adoptant une approche plus autoritaire (Kagan, 1992 ; Johnson, 1994). Ils remettent leur efficacité en question et cherchent à compenser leur manque de connaissances.

Ainsi, au stade initial, les enseignants débutants construisent des règles de procédures de leurs interventions pédagogiques à partir d'unités de savoir déclaratif et à l'aide de procédures générales de mise en œuvre de leurs savoirs : ce sont l'inférence et l'analogie, selon les activités de leurs apprentissages à la formation initiale et des stages de pratique de l'enseignement ou de leurs expériences d'écoliers. Les inférences et les analogies auxquelles ils se réfèrent font en sorte qu'ils agissent de manière conforme au but fixé et selon les standards de la pratique professionnelle. Dans ce contexte d'insertion professionnelle, l'enseignant débutant cherche à satisfaire ses besoins d'interaction avec son environnement professionnel. Il utilise des savoirs approximatifs au regard des normes des compétences requises soit en raison de lacunes dans son aptitude à cerner la situation dans laquelle il intervient, soit par l'utilisation inadéquate de ses connaissances déclaratives en raison de contraintes imposées par la situation, et par lesquelles il n'est pas en mesure de

bien évaluer le cadre de ses actions et de mobiliser les savoirs appropriés pour agir efficacement.

En somme, à ce stade initial, l'enseignant fait appel à des connaissances expérientielles de base approvisionnées par ses souvenirs d'écolier et par lesquelles il forme une conception idyllique des situations d'enseignement. Il réalise rapidement que sa vision de l'enseignement est différente de la réalité de pratique professionnelle et que les connaissances procédurales élaborées à partir de ce fondement d'expériences sont inopérantes. Il est alors placé en situation de déséquilibre cognitif pour agir efficacement. Certains auteurs disent que les enseignants novices vivent un sentiment d'incompétence : ils ne parviennent pas à acquérir les connaissances procédurales et à agir selon les standards de la profession. Pour surmonter leur dilemme, ils recourent aux enseignants mentors pour profiter de leurs connaissances expérientielles et bâtir les connaissances procédurales qui leur font défaut.

2.2.2 L'accompagnement à la découverte de connaissances procédurales

La figure 3.7 ci-dessous présente l'activité de l'enseignement des enseignants expérimentés à partir des situations d'interventions professionnelles.

Partant de ce point, les interventions des enseignants mentors consistent à intégrer les connaissances des situations et les contextes d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Ces connaissances reconstituent leurs connaissances déclaratives. La réflexion portée sur ces connaissances au regard des connaissances expérientielles, conduit à instituer des sortes de règles sur les façons de mettre en œuvre ces connaissances déclaratives. Ces règles produisent les connaissances procédurales, les façons d'utiliser ces connaissances de l'enseignement (Désilets, 1997).

Dans ce processus, les principales questions qui intéressent les théoriciens dans l'étude de l'apprentissage expérientiel sont de l'ordre de la connaissance des mécanismes externes de l'environnement et les interactions que l'individu instaure avec cet environnement. D'une certaine façon, ces théoriciens évoquent le fonctionnement cognitif lorsqu'ils considèrent que la pensée est un instrument de la transformation expérientielle.

Architecture du traitement de l'information de l'enseignant expert

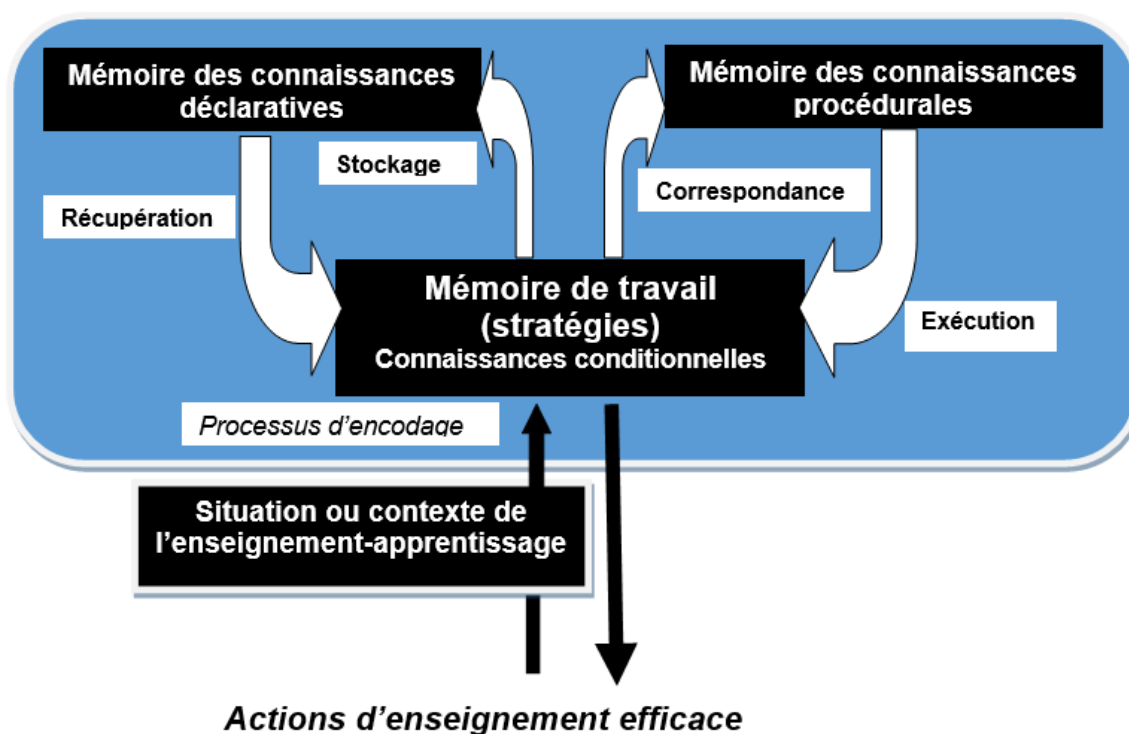


Figure 2.3 : inspirée de la théorie d'Anderson (1989)

Les enseignants chevronnés ont recours aux connaissances théoriques de l'enseignement pour concevoir leurs actions d'enseignement. Mais ces connaissances sont insuffisantes pour assurer l'adaptabilité aux situations d'interventions professionnelles. En plus des connaissances théoriques et des normes des compétences professionnelles, les enseignants chevronnés ont également recours aux connaissances situationnelles des contextes de leurs interventions professionnelles. La maîtrise des connaissances des situations dans lesquelles ils doivent intervenir va amener ces enseignants à développer de nouveaux savoirs (savoir-faire ou savoir agir) et de mettre en œuvre un ensemble de compétences professionnelles.

En réalité, «dans les situations pédagogiques actuelles, les réponses simples sont inefficaces. Il faut régulièrement opérer des transformations importantes de nos manières d'agir et de penser afin de s'adapter et de prendre en compte un contexte en mouvance» (Deum, 2004 : 1). Ces changements résultent des réflexions qui sont faites sur les situations d'apprentissage des élèves. Elles amènent à faire des choix éclairés qui permettent aux

enseignants chevronnés de prendre les meilleures décisions pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves (Maynard *et al.*, 1997).

Dans l'accompagnement offert aux mentorés, les enseignants chevronnés doivent mener les mentorés à découvrir les façons d'appréhender les connaissances des situations de leurs interventions professionnelles : les situations auxquelles sont confrontés les futurs enseignants sont complexes dans le sens où elles sont toujours partiellement uniques. Les enseignants débutants doivent par conséquent développer une démarche inventive de résolutions de problèmes, plutôt qu'appliquer le répertoire de recettes, de démarches construites (Deum, 2004 : 2)

Pour comprendre comment la pratique réflexive par l'accompagnement d'un mentor aboutit au développement des compétences professionnelles, Maynard *et al.* (1997); Kuit, Reay et Freeman (2001) et Harrison *et al.* (2006) ont mené une recherche qualitative auprès d'enseignants débutants et leur mentor. Dans l'ensemble des études citées, la collecte des données s'est effectuée par des observations et des entrevues semi-dirigées. L'analyse des données présente l'accompagnement comme un processus combiné de modelage et de guidage de l'enseignant débutant sur les façons d'explorer ses situations, ses actions et ses expériences pédagogiques. Les conclusions révèlent que lors des périodes de réflexion des enseignants mentors et des enseignants mentorés dans le cadre de situations de résolution des dilemmes de pratique, ces derniers apprennent à mieux se servir de leurs connaissances et à appréhender la manière d'examiner les actions d'enseignement. Les réflexions faites par les enseignants mentors et les enseignants mentorés conduisent les enseignants débutants à augmenter leurs connaissances et leurs compétences, à clarifier leur vision et à identifier les éléments de leur situation d'enseignement. En outre, sur le plan psychologique, le mentorat réflexif rend possible le développement de l'image de soi et du sentiment d'auto-efficacité, tout en procurant un certain réconfort à l'enseignant débutant dans les périodes difficiles; tous ces éléments étant de nature à accroître sa résilience face à l'adversité.

En réalité, bien que toutes les relations de mentorat ne permettent pas de développer de tels apprentissages, cette forme de soutien pourrait combler des besoins de formation chez l'enseignant novice. Même si la méthode de collecte de données utilisée n'autorise pas

de savoir exactement comment l'ensemble de ses connaissances et ses compétences se développent.

En somme, dans le contexte de l'apprentissage professionnel, les enseignants débutants traitent les informations provenant des situations d'apprentissage des élèves. Ces informations les confèrent des connaissances sur les défis d'apprentissage des élèves favorables à l'apprentissage efficace pour engager leurs élèves à l'apprentissage soutenu.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le cadre théorique présente des pistes pour comprendre la question de recherche. Nous avons emprunté à Dewey, Kolb et Mézirow les éléments théoriques de l'observation de cet apprentissage. L'apprentissage est le recours aux connaissances sur les expériences antérieures pour comprendre les situations professionnelles inconnues et adopter les comportements d'intervention professionnelle appropriés. Les théories de l'andragogie sont utilisées pour montrer que l'usage d'expériences antérieures est une recherche d'efficacité dans son agir pour l'accomplissement de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant. En effet, à cause du déficit du savoir professionnel, les enseignants débutants font face à des défis professionnels et des attentes de l'organisation qui les embauchent. Cherchant à s'affranchir des conditions des pratiques professionnelles difficiles et aux dilemmes auxquels ils sont confrontés, les enseignants novices examinent leurs actions passées pour comprendre les difficultés vécues et la manière de les surmonter. Dans cette démarche d'examen d'expériences vécues, le développement professionnel devient un autoapprentissage, mais les enseignants débutants ne disposent pas d'un bassin d'expériences considérables pour esquisser des réflexions susceptibles d'instituer cet autoapprentissage des savoir-faire comparables à ceux des enseignants chevronnés (Garcia, 2004b ; McDuffie, 2004). C'est pourquoi, dans le cadre de l'insertion professionnelle, ils sont accompagnés dans leur perfectionnement par des enseignants mentors expérimentés. L'expérience des enseignants chevronnés est porteuse d'informations sur les connaissances procédurales de la mobilisation des compétences professionnelles. Pour traduire cet apprentissage, les définitions de l'apprentissage expérientiel de Dewey, Kolb et Mézirow et celle de l'andragogie sont enrichies de la théorie cognitive d'Anderson (1983) : *The Architecture of Cognition*, qui stipule que lorsque les enseignants débutants et leur mentor discutent en vue de surmonter une difficulté de pratique, la résolution du dilemme de pratique conduit à la découverte des connaissances procédurales. La prise de conscience de ces connaissances procédurales entraîne le développement du savoir-faire. Mais comment se construit ce savoir-faire professionnel en définitive?

CHAPITRE III

3. MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre porte sur la méthodologie de la recherche et traite de la démarche empruntée pour comprendre et expliquer l'apprentissage professionnel par l'accompagnement réflexif du mentorat. Et nous présente la procédure de recherche décrite de la systématisation de la méthode et des techniques mises en œuvre pour entreprendre notre étude. Pour commencer, nous précisons l'objet de la recherche, pour ensuite déterminer la position théorique du paradigme épistémologique qui permet d'observer le phénomène à l'étude et définir l'instrument le plus efficace pour la collecte et l'analyse des données.

3.1 Précision de l'objet de la recherche

Les méthodologies de recherche en sciences humaines sont nombreuses et leurs théories variées. Pour déterminer la méthode appropriée, nous nous sommes inspirés de Rist (1979). Cet auteur considère que le choix d'une méthode de recherche dépend de l'objet et des objectifs de recherche poursuivis. Pour ce faire, nous avons en tout premier lieu porté une réflexion sur le problème de recherche. Nous avons cherché à savoir pourquoi la formation professionnelle en enseignement en Ontario ne conduit pas les enseignants débutants à l'acquisition des compétences professionnelles pour assumer efficacement les charges de l'enseignement. La problématisation des enjeux de la formation à l'enseignement en Ontario dans la recension des écrits a conduit à la circonscription d'un ensemble de concepts pour connaître les défis de la formation professionnelle en enseignement dans cette province. L'étude de ces concepts a révélé que la formation à l'enseignement vise à doter les enseignants des compétences professionnelles pour améliorer l'apprentissage des élèves. Néanmoins, nous avons observé que la professionnalisation à l'étape de la formation initiale ne mène pas au développement des compétences professionnelles. L'apprentissage du développement de ces compétences se fait lors de l'insertion professionnelle en enseignement. De ce fait, nous avons considéré l'insertion professionnelle comme cadre de la recherche pour cerner le phénomène de notre questionnement. Pour cela, trois éléments majeurs se démarquent.

Premièrement, la recension des écrits montre que lors de l'insertion professionnelle, par rapport au déficit de compétences professionnelles, les enseignants débutants s'engagent dans une démarche de conscientisation des façons d'exercer la profession. Ces enseignants veulent prendre conscience des réalités de la profession à travers la contemplation des défis qu'ils rencontrent dans leur engagement professionnel. Ils cherchent à actualiser les connaissances de la formation initiale par rapport aux exigences de l'enseignement vécues ou des situations professionnelles anticipées. Dans ce processus d'actualisation des connaissances de la formation initiale, l'apprentissage est la transformation cognitive des schèmes de pensée sur les façons de concevoir les connaissances des situations d'interventions professionnelles en vue d'instituer les jugements sur les actions à établir pour agir plus efficacement.

Afin de se donner un angle d'observation pour vérifier comment ce développement cognitif se produit, on s'est entre autres référé aux travaux d'Anderson (1989) sur les processus cognitifs du traitement des informations qui conduisent à la transformation des schèmes de pensée et à la conception des nouvelles connaissances dans la quête d'adaptations à de nouvelles réalités. Puis, on s'est également inspiré de Dewey (2004) qui détermine l'apprentissage à partir des actions individuelles des enseignants dans leur expérience d'interactions avec l'environnement. Dans sa détermination de l'apprentissage expérientiel, Dewey (2004) met l'accent sur l'expérimentation individuelle à adopter pour résoudre les problèmes auxquels l'enseignant est confronté. Au regard des angles explicatifs de Dewey (2004) et d'Anderson (1989), nous avons envisagé l'apprentissage des compétences professionnelles, lors de l'insertion professionnelle, comme la démarche réflexive (Schön 1983) s'apparentant à une quête de prise de conscience des situations de pratique professionnelle pour savoir comment concevoir, structurer ou corriger les connaissances des actions des interventions professionnelles.

Deuxièmement, la recension des écrits révèle également que les enseignants novices n'ont pas les aptitudes requises pour prendre la distance nécessaire sur leurs actions et les situations d'intervention professionnelle, et exercer une réflexion efficace sur les façons de revoir les actions et/ou d'anticiper leurs effets. Les auteurs comme Knowles (1970); Mucchielli (1998) ; Owen et Fitch (2003) expliquent cette limite par le fait que les enseignants débutants n'ont pas vécu une expérience professionnelle suffisamment dense à

partir de laquelle ils peuvent instituer des critiques contradictoires ou complémentaires et formuler des hypothèses d'actions afin de reconsidérer leurs connaissances de l'enseignement et introduire des modifications conséquentes par rapport aux interventions professionnelles à opérer. Ces mêmes auteurs estiment que la promptitude à la réflexion dialectique et critique de cette nature que présente l'expert n'est développée que dans des conditions où l'enseignant a eu des expériences d'importance relativement à l'objet et aux divers processus d'apprentissage des élèves. Ce qui n'est pas le fait des enseignants débutants. Borko et Levington (1989); McDuffie (2004) et Georgiou (2008) précisent cette inaptitude des enseignants débutants lorsqu'ils les distinguent des enseignants chevronnés. Selon ces auteurs, la diversité et l'intensité des expériences vécues par les enseignants chevronnés leur confèrent un bassin élargi de réflexion capable de susciter l'élaboration d'hypothèses menant à la confrontation d'opinions, d'assertions ou d'idées logiquement contradictoires, et d'instituer des relations de complémentarité, et même provoquer la mise en œuvre des savoir-faire pertinents. Ce qui n'est pas le cas des enseignants débutants.

Il faut donc aux enseignants débutants, pour savoir développer leur expertise de l'enseignement professionnel apprendre à développer les aptitudes des méthodes de la pensée réflexive des enseignants chevronnés.

Troisièmement, la recension des écrits montre également que les enseignants débutants ne peuvent par leurs propres réflexions vivre l'expérimentation réflexive susceptible de les mener à construire les connaissances du développement de l'expertise en enseignement. En revanche, selon de nombreux chercheurs (Feinman-Nemser, Parker et Zeichner, 1992; Angelle, 2002b; Le Bouëdec, 2002 et Cuerrier, 2004) les enseignants débutants qui bénéficient d'un accompagnement lors de leur insertion professionnelle apprennent à développer l'expérimentation de l'apprentissage que décrivent Anderson (1989) et Dewey (2004). Nous avons donc circonscrit l'objet de la recherche dans l'étude de l'accompagnement professionnel des enseignants débutants par des enseignants chevronnés.

Après avoir circonscrit notre objet de recherche, il convenait de déterminer l'approche épistémologique qui allait permettre de mener notre étude. En accord avec Koch (2000), nous croyons à l'importance d'énoncer les fondements philosophiques des méthodes de recherche. Cette énonciation clarifie les étapes à parcourir, détermine la

rigueur de la démarche et explicite le rôle du chercheur. Dans la sous-section suivante, nous définissons notre approche épistémologique.

3.2 Exposé du choix de l'approche épistémologique constructiviste

Selon Butler (2005) l'apprentissage est un phénomène qui ne peut être révélé que par la personne qui en fait l'expérimentation. Savoie-Zajc (2004) précise que cette révélation émane que des constructions faites par l'expérimentateur dans une réflexion visant à donner du sens aux événements de l'expérimentation. Aussi, nous est-il apparu opportun d'adopter l'approche épistémologique constructiviste pour mener notre étude.

L'épistémologie constructiviste propose de porter un regard sur le statut, la méthode et la valeur de la connaissance telle qu'elle construite par le sujet qui en fait l'expérimentation (Le Moigne, 1995). Autrement dit, le choix de l'approche constructiviste nous a conduits à entrer en interaction avec les participants pour qu'ils nous révèlent leur expérience de l'accompagnement réflexif. Nous comptons sur le fait que, comme le souligne Savoie-Zajc (2004), qu'en discutant avec les participants nous serions à même de les conduire à révéler les connaissances des constructions de leurs pensées par rapport à la démarche de l'accompagnement réflexif. À partir de ces révélations, nous visions la construction sur les connaissances des méthodes réflexives pour montrer comment l'accompagnement réflexif développe l'expertise professionnelle en enseignement.

Selon Rist (1979), lorsque l'on fait le choix d'adopter une approche épistémologique constructiviste, on se trouve confronté à deux perspectives philosophiques : le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln (1989, 1998) ; et le constructivisme développé par Le Moigne (1990, 1995, 2001, 2002, 2003) sous l'appellation paradigme épistémologique constructiviste radical. Une analyse succincte de leurs hypothèses fondatrices révèle que celles-ci présentent à la fois des points communs et des différences.

3.2.1 Le modèle de l'approche épistémologique de Guba et Lincoln (1989)

Le constructivisme développé par Guba et Lincoln (1989) est issu de leurs travaux en éducation. Ils se rapportent au processus de la construction du savoir (Guba & Lincoln, 1989; Denzin & Lincoln, 2003). Dans cette matière, ces auteurs remettent en cause l'objectivité et la neutralité de la science issue du paradigme positiviste. Ils proposent une

méthodologie de recherche adaptée à la compréhension des phénomènes à partir des sens que les individus donnent aux réalités qu'ils érigent.

La base ontologique de l'approche constructiviste de Guba et Lincoln (1989) nie par ce fait l'existence d'une seule réalité, mais laisse voir des réalités multiples qui sont des constructions mentales propres à chaque individu et contextualisées. L'expérience de chaque personne et son contexte de production sont au fondement de la construction émergente de la connaissance. La construction de la connaissance est pour cela définie par Guba et Lincoln (1989) comme une structure mentale de la réalité produite par une personne pour donner du sens à son expérience. Cette réalité créée n'existe pas en dehors de la personne qui en fait l'expérimentation. Seule la révélation que la personne en fait peut la rendre intelligible. On peut cerner cette intelligibilité dans la maîtrise du sens que la personne donne à ses pensées et à ses actions par rapport à la réalité qu'elle décrit.

Pour ce faire, Guba et Lincoln (1989) considèrent que le chercheur doit prendre certaines mesures de précaution par rapport à sa démarche d'investigation. La connaissance à construire sur les objets de connaissance doit suivre un protocole de recherche rigoureux. La rigueur proviendrait de la nature du rapport que le chercheur établit avec la personne interrogée. Car la connaissance à construire viendrait de l'interprétation des interactions approfondies entre le chercheur et les acteurs interrogés. Ces représentations seraient ensuite interprétées selon des méthodes herméneutiques, puis comparées et mises en contraste par une communication dialectique chercheur et personnes interrogées. Selon Guba et Lincoln (1989), seules les méthodes de ce type sont considérées. Autrement dit, par rapport à nos objectifs de recherche, devons questionner les participants sur les buts de l'engagement à l'accompagnement du mentorat, mener des discussions sur ce qui s'est dit dans les conversations du mentoré. C'est dans cette communication dialectique du raisonnement tenu entre les paires des personnes interrogées que nous cernions le sens de la pensée des participants. Et le chercheur doit garder une certaine distance dans l'interprétation des données afin d'en faire ressortir que le sens transcrit de la pensée des personnes interviewées. L'approche de Guba et Lincoln (1989) vise ainsi à porter une rigueur de scientificité dans la façon de recueillir l'information et dans la manière de la traiter.

Dans cette approche qui porte sur l'évaluation systématique des données, les éléments de connaissance qui proviendraient de l'interprétation du chercheur selon les impressions développées dans les communications avec les personnes interviewées seraient considérés problématiques. Le modèle proposé par Le Moigne est à l'opposé de cette considération, d'où son qualificatif de radical.

3.2.2 Le modèle de l'approche épistémologique Le Moigne.

L'approche constructiviste de Le Moigne (1990, 1995, 2001, 2002, 2003) considérée radicale naît de la rupture avec les méthodes de l'épistémologie habituelle notamment celles du positivisme. Il légitime une connaissance du monde construite à partir de l'expérience humaine. Autrement dit, la connaissance ne reflète pas un réel ontologique indépendant dont nul ne peut prouver rationnellement l'existence. Lorsqu'un tel réel existe, son caractère connaissable illustre qu'il est le résultat de la construction de ceux qui l'expérimentent. C'est cette dernière conception du constructivisme que nous empruntons.

La théorie constructiviste, selon l'approche que Le Moigne met en avant, pour observer comment l'accompagnement réflexif du mentorat conduit au développement des compétences professionnelles, nous devons au préalable disposer des connaissances sur les façons de mener une telle observation. Pour construire cette connaissance antérieure, nous avons effectué une recension des écrits sur l'accompagnement et les modes d'observation de ce phénomène. La recension des écrits nous a conduit à réaliser une certaine connaissance des façons d'expérimentation l'accompagnement. À partir de cette expérimentation, nous avons été amenés à mobiliser un certain nombre de structures cognitives pour être en mesure d'interpréter au-delà des révélations des participants à la recherche les éléments de connaissance de leur engagement à l'accompagnement.

En effet, selon Le Moigne (1995), la compréhension de la réalité se renouvelle à partir de représentations plus anciennes d'événements passés, que nous aurions d'ores et déjà emmagasinées. Partant de là, s'opérera une conceptualisation à travers ce jeu d'assimilation de données perçues aux représentations anciennes et d'accommodation de ces représentations aux données perçues, et donc aux nouvelles exigences de la situation d'accompagnement des participants à notre étude. La compréhension de l'accompagnement renouvelée s'est développée par le biais d'une démarche de conceptualisation basée sur les

expériences que nous réalisons nous-mêmes sur le phénomène, fruit des régulations produites par les mécanismes d'assimilation et d'accommodation entre ce que nous savions, ce que nous ignorions et ce que nous avons été conduits à construire à partir de l'interaction avec les sujets participants.

Ainsi, d'un point de vue constructiviste, nos connaissances sur l'accompagnement sont inévitablement entachées de la manière dont nous aurions préalablement perçu. On parle alors d'une réinterprétation de l'accompagnement par le chercheur.

En tout état de cause, ce qui importe dans la qualité de l'explication que nous donnons de l'accompagnement réflexif dépend de la viabilité des connaissances construites sur cette mesure d'appui, « non pas parce qu'elles correspondraient à la réalité des choses telles qu'elles sont, mais dans la mesure où elles permettent d'organiser le monde des expériences et de résoudre les problèmes auxquels nous avons à faire face » (Ruel, 1992 : 8). La viabilité implique aussi que la connaissance revête une dynamique. Elle change de dimension et peut être remise en question continuellement pour être enrichie. Car dans la perspective du constructivisme, la connaissance n'est pas statique. Piaget insiste sur le fait qu'il s'agit d'un processus de construction indéfinie (Deschênes et *al.*, 1996 :6).

Les constructions sont sujettes à la révision continue avec les changements qui se présentent quand ces constructions relativement différentes sont mises en juxtaposition dans un contexte dialectique. Dans la même veine, l'accompagnement ne peut jamais être saisi dans sa totalité et son intégralité. La connaissance pratiquement inépuisable fait ressortir que, « bien qu'un modèle scientifique se révèle le meilleur qu'on possède à un moment donné, il ne devrait jamais être vu comme la seule possibilité de résoudre les problèmes auxquels on l'associe ».

Une telle conception de la connaissance n'autorise pas pour autant que nous tombions dans un relativisme naïf. La vision constructiviste du savoir savant apporte surtout l'idée que nous pouvons prétendre avoir accès à la connaissance entière de ce qu'est l'accompagnement réflexif, mais que nous accédons à une forme et à un contenu particuliers de l'objet de l'accompagnement tel que nous l'aurons rigoureusement conçu. Une recherche ne serait « non pas une fantaisie arbitraire ni un acte de pure volonté, mais la découverte des formes qui harmonisent les besoins et les aspirations de l'homme intérieur

avec les lois qui régissent l'environnement naturel ; ces artefacts avec le monde dans lequel il vit » (Le Moigne, 1995 : 88).

En somme, le paradigme épistémologique met en exergue le fait que nos connaissances de l'accompagnement réflexif ne peuvent provenir que des représentations que nous pouvons élaborer de ce phénomène. Pour construire ces représentations, faut-il expérimenter les réalités de l'accompagnement du mentorat? Dans la sous-section qui suit, nous montrons les façons d'accéder aux informations sur l'accompagnement réflexif et expérimentons ses réalités.

3.2.2.1 L'examen des méthodes d'observation de l'accompagnement réflexif

L'accompagnement est un moyen de formation utilisé dans tous les domaines professionnels (Paul, 2004; Léger-Jarniou et Saporta, 2006). On en sait néanmoins peu sur la façon dont ce mode de formation conduit à l'apprentissage professionnel (Léger-Jarniou et Saporta, 2006). En effet, Paul (2004 : 91), signale que « les travaux sur l'accompagnement comme mode de formation professionnelle commencent à la fin des années quatre-vingt-dix ». L'échantillon relativement restreint de ces travaux n'a pas encore permis des synthèses d'envergure pour définir de façon satisfaisante comment l'accompagnement professionnel favorise l'apprentissage professionnel (Ardoino, 2000 : 15).

Pour concevoir les pistes d'observation de l'apprentissage qui privilégient l'accompagnement professionnel, nous avons consulté des travaux sur ce mode d'apprentissage professionnel. Il s'agit comme le souligne Malarewicz (2003 : 35) de disposer d'une caractérisation qui favoriserait une différenciation plus précise de l'accompagnement au regard de notre objet d'étude et de débusquer les éléments qui pourraient conduire à orienter les pistes épistémologiques pour l'étudier.

En effet, l'accompagnement professionnel comprend une diversité de formes d'accompagnement

« Donnant lieu à de nombreux travaux depuis deux décennies. La plupart d'entre eux soulignent que l'accompagnement soutient, dans le langage professionnel, une pluralité de significations, et que cette prolifération s'accompagne d'une saturation sémantique, source de confusion. La mise en lumière de la diversité des discours sur les méthodes d'accompagnement est un élément d'importance » (Le Bouédec, 2002 : 13).

Il est donc essentiel de déterminer l'accompagnement professionnel et la manière de l'observer. Nous avons été inspirés par Vial (2007 : 13). Cet auteur donne une définition de l'accompagnement qui « consiste à déterminer les processus à l'œuvre dans les pratiques concrètes, puis à les nommer en référence à ce que l'on sait par ailleurs de l'intervention éducative ».

Précisément, Paul (2004) inventorie certains modes d'accompagnement : le coaching, le tutorat, le mentorat coexistent, de même que le sponsoring, le counseling, le conseil, le parrainage ou encore le compagnonnage. Parmi ces modes d'accompagnement, nous avons choisi d'en examiner trois: le coaching, le tutorat et le mentorat. Ce choix repose sur le fait que ces trois modes d'accompagnement se ressemblent dans leurs fonctions pour mener le professionnel à développer des connaissances et/ou des compétences. Cet examen se fait principalement à partir d'études empiriques. Et à l'éclairage des méthodologies de ces études, les façons dont on peut concevoir l'étude de l'accompagnement conduisant à l'apprentissage du développement des compétences professionnelles. À partir de ces précisions, nous circonscrivons le cadre de la recherche qui permet d'appréhender l'accompagnement réflexif du mentorat déterminé.

3.2.3.1 L'accompagnement du type coaching

Selon Queuniet (2001 :12) le coaching est l'accompagnement d'une personne à partir des besoins spécifiques pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire». Graham et O'Neill (1997) précisent que cet accompagnement est davantage destiné aux gestionnaires. Nous l'avons néanmoins considéré. Bisk (2002); Deakins, Graham, Sullivan et Whittam (1998) affirment que l'accompagnement du coaching est centré sur la valorisation individuelle par rapport à ses limites pour le conduire à développer ses aptitudes. Cette valorisation se caractérise par un soutien à l'apprentissage des stratégies pour relever les défis professionnels. Puisque ce soutien consiste à aider le coaché à connaître ses limites et à les surmonter pour réussir professionnellement, nous avons trouvé que la méthode d'observation des façons de soutenir le gestionnaire est utile dans la précision de notre méthode d'investigation. La description des défis des gestionnaires montre ses difficultés à adapter les savoirs de gestionnaires dans l'atteinte des objectifs de

leur organisation (Audet et Couteret, 2006). Ces défis sont similaires à ceux des enseignants débutants (Huberman, 1989; Louvet et Baillauquès, 1993; Nault, 1993).

En plus, les études empiriques de l'accompagnement du type coaching visent à montrer comment les coachs conduisent les coachés à connaître leurs limites et à surmonter les défis professionnels qui y sont associés, nous nous attendions à trouver des pistes méthodologiques susceptibles d'aider à caractériser les façons d'observer l'accompagnement professionnel étudié.

Philippe Vernazobres (2009) a mené une étude empirique sur le coaching pour examiner la pertinence du recours à des dispositifs méthodologiques issus des sciences humaines et sociales pour la recherche en gestion des ressources humaines. Dans cette recherche, les apports des démarches ethnosociologiques et de l'observation participante comme stratégies d'approche du terrain pour des objets d'étude difficilement accessibles par des dispositifs plus classiques de recherche sont mis en évidence. Ce travail aborde les atouts et les écueils d'une approche méthodologique de type ethnographique et la nécessité de l'inscrire dans un design rigoureux de la recherche. Ce souci de rigueur a conduit le chercheur à combiner différents cadres de références méthodologiques et théoriques dans une logique pertinente en sciences de la gestion.

Pour instituer son objet d'investigation, l'auteur a élaboré un outil de collecte des données reposant à la fois sur l'analyse documentaire, les entretiens semi-directifs et les observations participantes. L'analyse documentaire est consacrée à la terminologie conceptuelle du coaching, de son objet et des méthodes d'accompagnement favorables. Les analyses documentaires de cette étude sont complétées par des entretiens semi-directifs auprès de douze professionnels, des acteurs institutionnels, qui font du coaching. L'échantillon jugé représentatif, riche et varié a livré des données satisfaisantes sur les impressions de chaque acteur du coaching. Comme les sources documentaires ont fait l'objet d'une analyse de contenu systématique, elles ont permis de mieux cerner les enjeux du mentorat et de voir dans quelle mesure les objectifs de l'accompagnement du coaching pour les cas étudiés, visaient à répondre aux besoins de formation, notamment le développement professionnel des cadres d'entreprises.

En focalisant sa collecte des données des entretiens sur la recherche des objectifs de formation du coaching managérial par rapport aux besoins des entreprises, le chercheur a obtenu des données indicatrices des objectifs et des processus d'accompagnement concentrés sur les besoins de performance des entreprises au Languedoc-Roussillon que sur le développement professionnel des gestionnaires. Cette observation est déterminante dans la compréhension des visées et des processus mis en œuvre dans l'accompagnement du type coaching. Cet accompagnement vise à conduire les gestionnaires à la connaissance des stratégies de détention des compétences ciblées dans leurs interventions professionnelles pour que les organisations atteignent de hauts niveaux de performance dans leur production des biens ou des services. À cause de la nature des objectifs de la recherche et des moyens de la collecte des données, l'étude ne permet pas de savoir comment l'accompagnement professionnel du type coaching conduit au développement de la direction des gestionnaires performants.

Liliane Held-Khawam (2002) a mené une étude sur l'encadrement du coaching comme stratégie d'amélioration des performances des entreprises à travers la maximisation du potentiel de la main-d'œuvre. La recherche documentaire comparative de différentes études a contribué à définir une méthode de perfectionnement de la direction des employés. Cette méthode repose sur le postulat que les organisations qui profitent d'une stratégie de direction sur le comportement transactionnel de leurs employés y compris les comportements d'adaptation aux situations des relations interpersonnelles et les compétences sociales ont une direction entrepreneuriale efficace dans la gestion des ressources humaines. Elle a donc cherché à comprendre comment le coaching augmente les performances et la productivité des employés. En raison de la complexité de l'environnement de recherche et du sujet, il n'existe pas de méthode unique optimale pour la collecte des données de recherche. La chercheuse a donc pris appui sur 9 facteurs de management pour mener une enquête à grande échelle dans une approche méthodologique mixte : quantitative et qualitative. La méthodologie de recherche a impliqué un groupe de participants compris entre 700 et 904.

L'enquête d'engagement par rapport à ces 9 facteurs a été faite par un sondage pour connaître les points des participants quant au coaching reçu. Les données quantitatives du sondage visaient à mesurer le degré et les trajectoires de perfectionnement des com-

pétences des participants. La méthodologie comprenant également une série d'entretiens semi-structurés individuels et des groupes de discussion pour corroborer les données du sondage et y apporter des éléments de significations des participants dans leurs éléments de réponse. Les données quantitatives ont permis de mesurer des éléments importants du coaching sur lesquels la recherche devait se focaliser, notamment la prise en compte des facteurs conduisant à l'engagement du coaching des employés, y compris l'atteinte des attentes à l'égard de leur développement professionnel. L'approche empirique, ethnographique et systématique développée a permis de comparer les idées, les sentiments et de connaître les significations des croyances des participants par rapport à l'accompagnement du coaching.

En résumé, les méthodologies utilisées dans ces deux ensembles d'étude montrent que l'observation de l'accompagnement de type coaching est déterminée par les finalités du coaching. Il s'agit de connaître ce que font les experts en accompagnement des employés pour que les entreprises aient de meilleurs résultats. Cette méthode d'observation est donc centrée sur le degré d'accomplissement des objectifs poursuivis pour améliorer les performances des employés. Ainsi, les deux études montrent que le coaching professionnel est un processus d'accompagnement par lequel une personne est guidée vers l'atteinte d'un objectif personnel ou collectif par un accompagnateur qualifié. L'étude de l'accompagnement s'oriente dès lors vers une quête des façons de l'expert de s'y prendre pour développer chez la personne accompagnée les performances de compétences ciblées. Nous nous sommes inspirés des éléments d'observation de l'accompagnement du coaching pour déterminer les buts et les finalités de l'accompagnement professionnel.

3.2.3.2 La recherche sur l'accompagnement du type tutorat

Barnier (1996 : 127) définit le tutorat dans le domaine professionnel comme l'encadrement par lequel une personne plus avisée sur une connaissance oriente une collègue dans l'apprentissage de cette même connaissance. Pour connaître comment cette méthode d'encadrement conduit au développement des compétences, Derrien (2007) a mené une étude sur le tutorat comme méthode de formation des formateurs des professionnels sociaux qui accompagnent les jeunes dans leur insertion sociale. Elle identifie deux modèles de tutorat : le tutorat individuel et le tutorat collectif. Dans les deux

cas, le tutorat est une médiation entre les connaissances ou la situation de travail et la personne accompagnée. Le tuteur, détenteur des connaissances des normes et des pratiques d'intervention auprès des jeunes, est responsable du développement professionnel de la personne nouvellement engagée. Pour conduire le tuteur à maîtriser ces normes professionnelles, le tuteur est régulièrement amené à une démarche explicative en vue de transmettre les connaissances qui font défaut au tuteur pour que ce dernier connaisse les problématiques individuelles qui peuvent intervenir dans l'accompagnement des jeunes. La relation d'accompagnement est directive. Ce travail qui est une étude théorique donne une définition de ce qu'est le tutorat et sommairement nous conduit à voir l'accompagnement de type tutorat comme un processus de socialisation entre collègues de statut social et de compétences plus ou moins équivalents.

Pour sa part, Chevrier (2006) a mené une étude descriptive des méthodes d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance. Le cas étudié est un programme de formation professionnelle du secteur du bâtiment et des travaux publics dans la région de Montréal. Le programme d'études choisi comporte quatre stages en entreprise. Il s'agit d'une étude empirique visant à évaluer l'encadrement reçu. L'échantillon est composé de quatorze personnes, soit neuf tuteurs - dont cinq tuteurs hiérarchiques et quatre tuteurs opérationnels - et cinq stagiaires. À l'aide d'entrevues semi-dirigées, la chercheuse a demandé aux stagiaires d'exprimer leur appréciation sur l'encadrement reçu, de même que leurs suggestions d'amélioration. La grande majorité des stagiaires a reconnu le bienfondé de l'encadrement reçu, notamment en regard de la disponibilité des tuteurs et du fait qu'ils n'ont pas été livrés à eux-mêmes.

Dans son étude sur l'accompagnement des enseignants en formation initiale, Perez-Roux (2010) visait à cerner le point de vue des enseignants formés sur la relation tuteur-stadier. La recherche commencée en 2004 s'intéressait aux points d'appui mobilisés durant l'année par les stagiaires, aux tensions et aux adaptations conduisant à l'appropriation progressive de compétences professionnelles, envisagées comme un élément majeur dans le processus de construction identitaire. L'auteur a construit son étude selon deux phases complémentaires. La première phase prend appui sur une enquête quantitative par questionnaire proposée à 277 stagiaires du second degré des Pays de la Loire en novembre

2004. L'étude présente des données statistiques sur le rôle du tuteur selon les réponses des stagiaires.

En somme, les réponses issues du questionnaire donnent des indications sur les mécanismes de l'accompagnement du tutorat.

Dans un deuxième temps, 20 stagiaires de différentes disciplines ont accepté de s'inscrire dans un dispositif de recherche qualitative conduite par entretiens semi-directifs (décembre 2004, mars et juin 2005). La complémentarité de ces méthodes d'investigation est féconde pour éclairer l'objet de recherche. Elle offre la possibilité de cerner chez quelques enseignants débutants ayant vécu des modes d'accompagnement plus ou moins adaptés, la manière dont le processus de professionnalisation par l'accompagnement du tutorat a pu s'opérer. La discussion des données des entrevues donne des indications sur le processus d'accompagnement à la professionnalisation. L'accompagnement est observé sous l'angle des relations entretenues par le tuteur et son stagiaire.

On apprend que certains tuteurs ne sont pas à la hauteur pour répondre adéquatement au besoin de professionnalisation de leur stagiaire. Tandis que d'autres tuteurs donnent des explications et des conseils qui permettent aux stagiaires de comprendre les exigences de la profession et les attentes professionnelles placées à leur égard.

Les objectifs et la méthode adoptés, bien qu'ils renseignent sur la relation d'accompagnement, ne permettent pas de montrer comment l'accompagnement enclenche la construction de l'identité professionnelle. De plus, puisque l'étude ne porte que sur le point de vue des enseignants formés, il est difficile de juger de la démarche d'accompagnement entre les besoins de formation des stagiaires et les directives données par les tuteurs. Cette dimension est importante, car dans la relation tutoriel, le tuteur, responsable de la formation du stagiaire, juge de ce qui est utile et nécessaire à inculquer au stagiaire pour la construction de son identité.

Dans un premier temps, Alava et Clanet (2000) ont mené une étude pour une meilleure connaissance des pratiques tumorales: regards croisés sur la fonction de tuteur et de tutoré. Les auteurs s'appuient sur les recherches entreprises durant trois ans auprès d'étudiants de premier cycle universitaire et auprès de leurs tuteurs. Pour connaître

l'opinion des participants sur leur expérience d'accompagnement, les chercheurs ont recueilli des données à partir de deux questionnaires et d'une série d'entrevues. L'examen des regards croisés de tuteurs et d'étudiants ne s'intéresse pas aux pratiques pédagogiques des étudiants, mais à l'activité de «formation» que déploient les tuteurs. Ces tuteurs étant à la fois des médiateurs et des animateurs, les auteurs cherchent à préciser leurs actions à travers leurs discours et ceux des étudiants.

Dans un deuxième temps, les chercheurs ont interviewé 30 tuteurs parmi les 120 questionnés l'année précédente afin de préciser leurs actions et ainsi recueillir leurs propositions d'amélioration du dispositif. La grille d'entretien utilisée avait été testée auprès des tuteurs de l'année précédente et a donné lieu à des utilisations complémentaires dans l'étude des méthodes d'études en premier cycle universitaire. À travers ces entretiens, les chercheurs ont eu accès aux connaissances déclarées des tuteurs et ont comparé les réponses des deux catégories des participants. Cette comparaison entre les réponses des tuteurs et celles des étudiants laisse apparaître de fortes divergences concernant la fonction de tuteur par rapport aux attentes à l'égard de l'accompagnement. Ces données sont à mettre en perspective avec la conception que chaque partie suscite, s'agissant de la situation de l'accompagnement du tutorat. Pour les tuteurs, les activités de tutorat sont une façon de partager leurs savoir-faire au moyen de la communication des façons dont ils s'y prennent pour exécuter leurs actions et motiver des collègues. Pour les tutorés, l'accompagnement du tutorat devrait porter sur une vulgarisation plus élaborée des connaissances à communiquer et une plus grande disponibilité des tuteurs. Cette disparité de vue sur l'accompagnement du mentorat par rapport aux attentes des participants est confirmée par les travaux de Deschênes et al., (2004) au titre très évocateur « Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas ».

L'analyse des données de l'ensemble de ces études par rapport aux demandes et attentes des tuteurs et des tutorés montre trois types d'accompagnement du tutorat :

- a) Le tuteur compagnon explicite ses trucs techniques et devient le conseiller qui ancre ses communications dans l'expérience concrète de sa propre formation. Il éprouve des difficultés pour vulgariser la manière dont il sait ce qu'il sait. Tout bien considéré, l'accompagnement connaît des limites importantes.

- b) Le tuteur répétiteur bâtit de véritables séances de travail pratique pour aider l'étudiant à ne pas perdre pied dans le déroulement des enseignements. Il est alors le bon étudiant qui a comme objectif l'insertion rapide dans le corps enseignant. Les tuteurs expérimentent des pratiques d'accompagnement qui sont fortement déduites de leur expérience personnelle. Néanmoins, ils sont souvent confrontés à la difficulté de construire son répertoire pédagogique d'actions.
- c) Le tuteur expert prévient les défauts ou les erreurs des étudiants grâce à sa capacité de cerner et d'anticiper les défis des tutorés. Les explications données établissent des liens explicites entre la théorie des connaissances à l'étude et l'expérience des situations ou du vécu du tutoré. Il est en mesure de concevoir des activités de réflexion pour conduire le tutoré à développer de nouvelles perspectives sur les connaissances à l'étude ou les aptitudes à développer. Mais une telle expertise ne se conçoit que dans un accompagnement de type mentorat, car le mentorat fait appel à un collègue qui dispose de la compétence que le collègue novice souhaite acquérir.

En résumé, l'accompagnement de type tutorat est une forme d'aide à l'apprentissage qui conduit une personne à accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés dans le développement de ses aptitudes. La personne accompagnée a des attentes de perfectionnement par rapport aux connaissances détenues par le tuteur. Ainsi, les connaissances et les compétences requises pour la méthode du tutorat sont prédéterminées par le contenu de l'apprentissage recherché. Le rôle du tuteur, en agissant comme compagnon d'apprentissage, est d'aider à faire progresser la personne accompagnée en mettant en œuvre ses connaissances et ses compétences. Le tuteur n'est pas nécessairement un expert. Ses compétences d'accompagnement sont limitées à sa capacité à communiquer ce qu'il sait faire. Les compétences d'anticipation et d'évaluation des besoins d'apprentissage de l'accompagné sont le fait d'un mentor. Dans la section qui suit, nous voyons que le mentor est un maître du comment faire (savoir, culture, comportement). Il agit en modèle par son expérience et son expertise pour accompagner professionnellement.

3.2.3.3 La recherche de l'accompagnement de type mentorat

Le mentorat est un accompagnement entre deux personnes de même statut professionnel, mais dont l'une d'elles dispose d'une expérience et d'une expertise que l'autre souhaite avoir pour développer ses compétences professionnelles. La figure 3.1

ci-dessous donne les éléments qui structurent le processus de l'accompagnement réflexif.

Schéma du processus de l'accompagnement réflexif du mentorat



Figure 3.1 : Processus d'accompagnement réflexif du mentorat

L'accompagnement est une relation d'échange qui vise la construction des compétences professionnelles par l'appropriation des connaissances et l'expérience du mentoré. Contrairement au coaching, la notion de « mesurable » n'est pas le but de cette stratégie. C'est davantage une relation d'aide où le mentor évoque le processus qui a conduit au développement de son expertise professionnelle par la référence à ses connaissances et à son expérience. Les discussions entre le mentor et le mentoré visent d'une part, pour le mentoré à expliciter ses défis et ses besoins de développement professionnel, et d'autre part pour le mentoré, de reconnaître ses besoins et de parler de son expérience et de son expertise de telle sorte qu'il voit en son mentor un reflet à partir duquel il peut percevoir ses limites et ses besoins de perfectionnement de co-réflexion avec lui, sur les façons de construire les compétences professionnelles qui faciliteraient efficacement ses interventions professionnelles. Comme on peut le voir, les buts de l'accompagnement diffèrent entre le tutorat, le coaching et le mentorat. Les angles d'observation des apprentissages qui ont cours dans ces accompagnements peuvent également être différents. D'ailleurs, on observe pour le mentorat, une diversité de buts et de méthodes d'observation de l'accompagnement.



L'accompagnement réflexif du mentorat est un espace de co-réflexion qui concerne les connaissances, l'expérience de l'enseignant-mentor et les connaissances et les défis professionnels de l'enseignant débutant. Pour l'enseignant-mentor, il s'agit d'identifier les connaissances et les défis professionnels de l'enseignant débutant, et de les évaluer au regard du répertoire des compétences professionnelles. Cette appréciation se fait par une mise en forme des compétences en savoir-faire selon son expertise et son expérience. Pour l'enseignant débutant, c'est de reconnaître les compétences qui lui font défaut en s'appropriant les connaissances et l'expérience de l'enseignant-mentor et de les transformer en savoir-faire. L'expérience des enseignants chevronnés, à partir de sa mise en récit, est porteuse d'informations sur les procédures de la mise en œuvre efficace des connaissances professionnelles, au regard de ce que vit l'enseignant débutant. L'objectif de la recherche est de connaître comment l'enseignant-mentor s'y prend pour traduire son expérience et son expertise en éléments d'information au regard des défis présentés par l'enseignant débutant, et comment ce dernier s'y prend pour reconnaître et s'approprier les savoir-faire construits par l'enseignant-mentor pour apprendre à développer ses compétences professionnelles.

En somme, l'accompagnement réflexif du mentorat favorise l'apprentissage de la construction des compétences professionnelles en enseignement.

3.3 Recherche qualitative de l'accompagnement réflexif du mentorat

Comme le soutient Drapeau (2004), le choix d'une méthode de recherche dépend de la question et des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de la recherche. Nous voulons comprendre comment l'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat conduit à la construction des compétences professionnelles pour enseigner. Au-delà de nombreuses études sur le sujet, le phénomène que nous voulons cerner est difficilement mesurable par des observations indirectes. Comme nous ne pouvons observer cet apprentissage directement, nous avons choisi d'interroger les enseignants-mentors et les enseignants mentorés sur leurs expériences respectives de l'accompagnement réflexif du mentorat. Aussi, la méthodologie choisie est celle de la recherche qualitative.

La recherche qualitative que nous avons conduite se caractérise par une technique de cueillette de données qui vise, entre autres, à questionner des individus pour connaître le

sens de leurs actions et de leurs pensées (Savoie-Zajc, 2004). À partir de ces significations, nous avons essayé de comprendre ce qui se passe durant les discussions entre mentors et mentorés. Savoie-Zajc (2004) souligne que la recherche qualitative ne vise pas à mesurer des faits, mais à interpréter une réalité racontée par des acteurs sociaux. Dans cette visée, elle permet de connaître ce que les acteurs disent d'eux-mêmes de ce qu'ils font. Pour nous, il était important de chercher à comprendre pourquoi ou comment le processus de l'accompagnement réflexif du mentorat favorise le développement des savoir-faire enseignants.

Par cette interrogation, on cherche à établir le lien entre ce qui se passe dans l'accompagnement en mentorat et les apprentissages des savoir-faire. Pour instaurer ce lien, nous avons interrogé directement les enseignants qui sont dans la relation mentorale. Dans leurs réponses, les enseignants ont évalué leurs comportements respectifs ou celui de compagnon du mentor

Cette évaluation qui explore les discussions entre mentors et mentorés donne des informations qu'une observation directe n'aurait pas permis de déterminer. Par les entretiens directs avec les enseignants, notre recherche qualitative favorise une compréhension des préoccupations des interviewés.

3.3.1 Cadre de la recherche de l'accompagnement réflexif du mentorat

L'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat engage deux collègues qui examinent, dans un dialogue dirigé, des situations et des contextes d'enseignement. Quand les enseignants débutants mettent en place un processus d'intervention pédagogique qui n'aboutit pas aux résultats escomptés ou qu'ils éprouvent des difficultés, ils entrent dans un processus de réflexion pour comprendre leur échec (Gervais, 1999 et Evertson et Smithey, 2000). Ils se questionnent sur les difficultés, les objectifs de leurs actions et les moyens mis en œuvre pour atteindre les fins voulues (Baillauquès et Breuse, 1993). À cause de la complexité de la tâche et des situations de survie dans lesquelles ils sont placés, les enseignants débutants ne parviennent pas à prendre le recul nécessaire pour amorcer une réflexion effective sur leurs situations d'enseignement (Donnay et Charlier, 2006). En plus, même s'ils parviennent à prendre le recul nécessaire, ils ne disposent pas d'un bassin d'expériences suffisamment denses pour amorcer une réflexion approfondie pour

l'émergence des connaissances alternatives par rapport au dilemme auquel ils sont confrontés. Pour y arriver, ils ont recours à leur mentor afin de bénéficier de son expérience et réfléchir ensemble sur le problème en cours.

L'aide à la réflexion apportée par les mentors est un accompagnement selon le modèle réflexif (Jonson, 2002) : une guidance sur ce qu'il faut examiner par rapport à une situation de pratique professionnelle problématique et sur la façon d'y réfléchir. Autrement dit, il s'agit d'examiner les situations d'enseignement en vue de développer un jugement professionnel pour résoudre les problèmes ou dilemmes professionnels vécus. Là, on ne dit pas à l'enseignant débutant comment réfléchir. Précisément, l'accompagnement réflexif présente une occasion pour l'enseignant chevronné de répondre aux inquiétudes et aux questions de l'enseignant débutant dans le but de l'orienter vers l'examen de ses propres actions (Kullman, 1998; Jonson, 2002; O'Brien et Christie, 2005). L'enseignant débutant apprend des postures réflexives de l'enseignant expérimenté. Au regard de cette expérience du mentor, l'enseignant débutant examine ce qui est pertinent, apprend l'importance de considérer certaines actions pour changer sa vision, améliorer sa pratique d'enseignement, progresser dans son perfectionnement et évoluer en vue de son épanouissement professionnel (Kullman, 1998; Jonson, 2002; O'Brien et Christie, 2005). De son côté, le chercheur a formulé son intérêt dans l'entretien avec les participants sur la manière et la raison pour laquelle l'enseignant débutant consulte son mentor, et ce qui transparait au cours de cette sollicitation aussi bien chez le mentor que chez le mentoré. Finalement, le processus a été compris : les causes, les effets et les conséquences de communication mentors et mentorés.

Mais depuis l'avènement des théories sur le praticien réflexif, on considère que les compétences professionnelles se développent notamment à partir des réflexions du praticien sur ses actions ou celles de ses collègues de travail (Shön, 1983; Héту, 1999). C'est dans ce cadre que s'inscrit l'accompagnement réflexif. L'accompagnement réflexif entre mentors et mentorés ou entre enseignants expérimentés constitue le moyen de l'apprentissage professionnel (Jonson, 2002; O'Brien et Christie, 2005). Mais on sait peu de choses sur cet apprentissage professionnel.

Les entretiens que nous avons menés visaient à faire émerger le sens profond, c'est-à-dire à mieux cerner le développement du savoir-faire professionnel induit par l'accompagnement réflexif. Dans ce cas, le chercheur va connaître les conditions favorables à la co-réflexion et ses enjeux. Mais auparavant, le chercheur doit comprendre comment les discussions, autour de ces enjeux, favorisent le développement du savoir-faire professionnel recherché. Puisque la compréhension de l'apprentissage représente un vaste territoire à défricher que les ambitions de la présente recherche ne peuvent entièrement couvrir, cette recherche est donc une étude exploratoire.

3.3.1.1 Étude exploratoire de l'apprentissage par l'accompagnement réflexif

Notre étude se veut exploratoire dans la mesure où la compréhension de l'apprentissage de l'accompagnement du mentorat du PIPNP est un phénomène peu connu du fait de sa nouveauté. Bien sûr, il existe des recherches sur le mentorat, mais nous menons la première recherche sur l'accompagnement réflexif du mentorat du PIPNPE dans notre province, l'Ontario. Comme l'a souligné Van der Maren (1995) elle vise à combler un certain déficit de connaissances. Le caractère exploratoire de notre recherche n'a pas pour objectif de construire un savoir définitif sur la relation mentors\mentorés.

Nous avons réalisé une collecte de données par le biais d'entretiens. Comme l'ont indiqué Quivy et Van Campenhoudt (1988) « Les entretiens exploratoires n'ont pas eu pour fonction de vérifier des hypothèses ni de recueillir ou d'analyser des données précises, mais bien d'ouvrir des pistes de réflexion, d'élargir des horizons de lecture et de les préciser, de prendre conscience des dimensions et des aspects d'un problème auxquels le chercheur n'aurait sans doute pas pensé spontanément» (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 70). Surtout que depuis l'instauration du PIPNPE, une recherche d'envergure est à mener pour rendre compte de son efficacité. À cet effet, notre recherche vise à documenter les aspects importants de l'accompagnement réflexif du mentorat susceptibles d'améliorer le PIPNPE, et éventuellement de le rendre plus efficace. En interviewant des enseignants mentors et des enseignants débutants sur l'accompagnement réflexif, les données recueillies procurent des informations sur les situations de méthodes authentiques favorables aux réponses des objectifs de la recherche.

Nos entretiens avec les participants de la recherche ont permis d'examiner avec eux le contenu de leurs discussions. L'interaction avec les participants nous a donné l'occasion d'accéder à l'interprétation de leurs conduites au regard du développement professionnel poursuivi (Vasilachis de Gialdino, 2012). Les participants, en fait, nous ont transmis des informations pertinentes sur la manière dont l'apprentissage s'est formalisé dans leur esprit. En leur donnant l'occasion d'explicitier leurs discussions par un retour sur leurs expériences, nous avons été en mesure de reconnaître des pistes d'interprétation des enjeux de l'accompagnement réflexif dans le cadre du PIPNE.

3.3.1.2 Exploiter le récit de l'expérience de l'accompagnement professionnel

Pour cerner le sens que les participants ont donné à leurs actions et cerner leurs intentions, nous avons choisi le récit des participants comme moyen pour accéder à leur expérience de l'accompagnement réflexif du mentorat.

Bertaux (2003) conçoit le récit de vie comme la forme narrative d'une production discursive. Dans cette optique, le récit de vie consiste, pour un narrateur, à raconter à une autre personne un épisode de son expérience vécue (Bertaux, 2003 : 32). Cette démarche est initiée par une requête extérieure : un chercheur demande à une personne de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue. Dans une recherche sur l'étude du « récit comme mode de savoir », Josselson (1998 :3) a montré qu'en « situation de formation, tel que nous l'abordons, le récit de vie est orienté par l'objectif d'un narrateur qui s'engage dans un travail d'exploration et de compréhension d'une histoire qui est la sienne et dont il cherche à démêler les intrigues pour mieux y identifier sa démarche de formation ».

Desgagné, Gervais et Larouche (2001) et Desgagné, (2005), ont développé un modèle de récit de pratique dans le cas d'une recherche auprès d'enseignants en formation professionnelle. Ils ont considéré la narration des récits vécus comme la manière de comprendre les expériences d'accompagnement qui favorisent la reconstruction, en d'autres mots, l'histoire personnelle d'une pratique professionnelle. L'objectif poursuivi a été de mettre en place une méthode de récit visant à révéler son bilan de compétences. Ainsi, bien que l'on soit en mesure de connaître ce qui a été appris, ce type de récit rend insuffisamment compte du processus d'apprentissage. Sykes et Bird, (1992), Demazière et Dubar (1997) ont construit un modèle de récit de pratique professionnelle dont la narration

de l'expérience est l'histoire de la résolution d'une situation professionnelle problématique. Ces récits de pratiques professionnelles ont été exploités comme une narration renseignant sur la manière par laquelle les enseignants sont parvenus à construire les connaissances de leur pratique professionnelle dans la résolution de la situation problématique. Dans ce modèle, le récit prend appui sur deux postures. La première, restitutive, consiste en la reconstruction narrative de leur expérience de pratique, dire ce qui s'est passé; et la deuxième, analytique, interprète les processus de construction des connaissances ayant permis la résolution de la situation problématique. Le récit tourne ainsi autour d'une impasse à dénouer dont l'issue est à découvrir. De fait, le récit de la pratique professionnelle semble être la narration d'un accomplissement professionnel tournant autour de soi. Le narrateur raconte une épreuve à traverser à l'occasion d'un incident à gérer. Par l'introspection du processus de résolutions de l'incident, l'enseignant découvre les connaissances procédurales de la résolution de la situation problématique. Autour des repères et des adaptations qu'il conçoit, l'enseignant dévoile les apprentissages élaborés. Cette approche de la mise en récit est celle que nous avons considérée dans notre démarche. Elle met l'accent sur une action entreprise et la construction professionnelle que l'émergence de nouvelles connaissances sur un objet comme chez Desgagné. Cette distinction est essentielle. Elle ne met pas seulement l'accent sur la posture des participants, mais aussi sur le phénomène de l'apprentissage d'après l'interprétation que fait le chercheur des propos des participants. À cet égard, il s'agit de comprendre le vécu de la pratique professionnelle et d'y construire un récit, les balises.

Pour accéder à ces récits de vie, nous avons utilisé les entrevues pour que les participants racontent l'histoire de leurs propres expériences professionnelles avant, durant et après l'accompagnement du mentorat.

Selon Fisher (1989), l'être est un être narrant. C'est à travers la narration que les humains ont établie pour les autres et pour eux-mêmes, la signification du monde dans lequel ils vivent. Par la recension des écrits sur la narration comme outil de collecte des données des expériences des participants, nous avons constaté qu'elle a fait appel à la raison et à l'émotion, et a transmis à la fois les valeurs et les faits par rapport aux expériences vécues.

Après ce processus, nous avons considéré la narration, à la fois comme un cadre de création du sens du réel vécu par les participants dans l'accompagnement du mentorat, et comme cadre de la communication des connaissances du réel. Cette façon de se saisir du réel d'autrui n'est pas singulière. Et cette méthode de collecte des données qualitatives est courante chez de nombreux chercheurs qui l'utilisent comme mode d'appréhension, de représentation, voire d'explication du réel. Meyer (1997) et Rhodes (1997) voient dans la narration une méthode descriptive des données et de diffusion des résultats de la recherche. Par exemple, Rhodes (1997) a souligné qu'une approche narrative a permis de découvrir la dimension affective et d'illustrer la multiplicité des points de vue chez les sujets à l'étude. Il affirme que la narration possède de grandes qualités pédagogiques et peut rendre plus intéressante la présentation des données.

Browning (1992) voit la narration comme une forme de pensée et de discours à travers laquelle nous comprenons et exprimons notre expérience. La narration est pour ce chercheur, un puissant instrument de connaissance. Elle permet de partager des informations et de construire à partir de ces savoirs, une appréhension du monde. Martin et Powers (1983) Tenkasi et Boland (1993) l'ont utilisée comme objet d'étude, pour comprendre le processus de création de la signification et du changement dans le comportement individuel. Weick (1995) a souligné l'importance de situer la narration au cœur du processus de création de la signification pour que s'érige un système de compréhension des façons dont les participants se sont construits la réalité qui s'est instituée en eux.

Dans l'étude du récit, Browning (1992) nous invite à distinguer deux formes de langage : les histoires nées du récit en situation d'interactivité sont des communications à propos d'expériences personnelles. Par cette dichotomie, nous avons rejoint la perspective développée par Bruner (1991) qui a affirmé que l'esprit humain crée la signification de deux manières : par l'interprétation, qui relève de la logique narrative, et l'explication, qui vise la prédiction et le contrôle. On peut ainsi comprendre l'évolution et la destinée d'un individu à travers une série d'événements se déroulant dans le temps. Dans cette perspective, il s'agit d'une quête impliquant un processus de transformation, qui d'après Reuter (1997), a eu plusieurs étapes : une situation initiale, apparition d'un problème perturbateur, les péripéties provoquant une série d'actions cognitives qui conduisent au

dénouement. Le récit a été donc pour ce chercheur, essentiellement une transformation qui décrit le parcours de l'ordre, de l'être, de l'avoir et du faire. Mais bien que l'individu en vienne à exposer les facteurs de motivation de sa conduite, le sens de la transformation chez le narrateur ne peut être intelligible que si le discours n'est pas décortiqué suivant une méthodologie que le chercheur doit mettre en œuvre. Le récit se déroulant dans un cadre temporel, il est d'abord le fait d'un cadre mental, celui du monde intérieur du participant (Bruner, 1987). Le chercheur va d'abord mettre le récit en contexte (lieu, objet de la pensée et circonstance) et par rapport à l'objet. Pour cela, la temporalité est synchronique de celle de l'exécution de la narration. Puis, attentif, il va s'intéresser aux stratégies du narrateur et au processus d'interprétation de ses actions : cause, effet, conséquence.

Les chercheurs qui ont étudié le processus de narration ont fait plusieurs constatations: le bénéficiaire peut, par son comportement (signes verbaux, commentaire, questions, etc.) orienter la narration (Mandelbaum, 1989); il peut devenir co-narrateur (Boje, 1991), l'interaction entre le narrateur et le bénéficiaire dont l'objet est le partage des significations, vise à cerner le sens des intentions, ne touche pas au fait vécu par le narrateur, mais plutôt la conduite à spécifier. Car plusieurs narrateurs ont pu créer des variations et même des versions contradictoires d'un événement vécu dans le même contexte d'action. Dans la communication avec les participants, fallait-il considérer et utiliser la narration comme une réalité objective même fondée sur celle subjective des participants? Il a fallu donc s'intéresser aux facteurs révélateurs du fonctionnement par rapport aux actions mises en œuvre. Nous avons apprécié la qualité des messages et le choix d'expressions appropriées aux circonstances. Wilkins (1984) a affirmé que la principale qualité de la narration est sa capacité à diffuser la vision abstraite en des termes accessibles, concrets et susceptibles de guider l'action. Dans cette perspective, pour être efficace, la narration doit se caractériser par la brièveté de l'illustration, la cohérence, l'unité de but et de position. Rentz (1992) a dit que l'exposé narratif a l'avantage d'être authentique quand il est produit concrètement, et complète un événement propre. D'où notre intérêt à délimiter le récit des participants sur une situation concrète de résolution d'un dilemme de pratique professionnelle.

Jones (1991) a signalé la présence de propositions opposées dans les récits dès lors qu'ils n'illustrent pas un événement propre. En effet, lorsqu'un récit est le fait d'une

extrapolation de dénouement de tout événement, il devient imprécis. Ces contradictions ont pour origine la présence de valeurs ou l'utilisation des récits comme mécanismes psychologiques de frustrations ou de compensations. La diversité de ce type de représentations est visible dans l'étude de Rhodes (1997) sur l'apprentissage. Celui-ci a analysé les récits rapportés par divers acteurs et constaté que chaque conteur interprète à sa manière son expérience. L'étude herméneutique exploratoire de Gabriel (1991) a montré aussi qu'un même événement dans deux contextes identiques est sujet à diverses interprétations. Il suggère de considérer les narrations comme des reflets de la réalité, mais aussi comme des représentations des fantasmes. Gabriel (1995) a utilisé une approche psychanalytique de la narration en montrant que les individus se constituent en sujets selon différents modes (héros, survivant, victime). Ces narrations identitaires individuelles apparaissent et doivent être prises en considération « non gérée » des récits. Dans son étude, Brown (1998) a montré que les histoires sont utilisées par plusieurs individus pour valoriser leur position et leur réputation. Il revient en conséquence au chercheur de distinguer le récit en fonction des significations liées aux actions des participants, et discerner ce qui est un effet de réalité de ce qu'est un fantasme.

En somme, l'approche narrative a rapidement été adoptée pour son intelligence narrative intégrée dans les capacités neurologiques humaines. C'est un réservoir de connaissances, et de nombreux chercheurs s'en servent pour examiner le construit social. En plus, l'approche narrative permet de prêter l'oreille à l'expression de l'expérience, aux anecdotes qui, elles aussi, peuvent être porteuses de savoir et influencer consciemment ou non sur la prise de décision et l'action collective. Elle invite à être davantage à l'écoute des histoires et de la façon dont les gens communiquent les intentions derrière leurs actions et leurs décisions. C'est pourquoi l'approche narrative n'est toutefois pas une panacée. Raconter une belle histoire peut être un outil de mobilisation. Et si la narration ne reflète pas fidèlement la réalité en accord avec l'expérience, cet art de coordonner les choses sera perçu comme une tentative de « raconter des histoires » et produira l'effet inverse à celui recherché. De plus, même si tous les participants savent raconter des histoires, ce ne sont pas tous d'excellents conteurs. Il revient au chercheur d'adopter la posture qui permet aux gens qui ont vécu une expérience de la révéler de la façon la plus enrichissante par rapport à la quête de sens que l'on désire saisir dans un vécu expérientiel donné.

3.3.1.3 Entretiens semi-directifs

Nous avons choisi l'entretien semi-directif comme approche de collecte de données, car il nous semblait correspondre assez parfaitement aux objectifs que nous nous étions fixés. L'entretien constitue l'outil de collecte de données le plus utilisé dans le cadre des travaux qui s'inscrivent dans la recherche exploratoire (Savoie-Zajc, 2004). Le schéma d'entretien semi-directif permet d'établir des lignes directrices tout en laissant les sujets libres dans la conversation. De plus, il permet d'aborder les aspects non considérés dans l'élaboration du questionnaire. À la différence de l'entretien dirigé, l'entretien semi-directif laisse la liberté à l'interviewé de parcourir une question ouverte comme il l'entend. Le chercheur s'abstient de toute intervention directive. Il n'intervient que pour augmenter l'information sur l'activité mentale de l'interviewé. À cet égard, l'intervention du chercheur vise à faire appel à l'expression (reformulation, précision, approfondissement). Il s'agissait d'une approche qui a favorisé la conversation ou le dialogue entre le chercheur et les participants. Et il a donné lieu à un moment privilégié d'écoute, de partage, de reconnaissance de l'expertise du mentor et des demandes de la part de son mentoré.

3.3.1.4 Échantillon des participants à l'étude

Au total, nous avons recueilli les propos de 36 participants: 16 mentors et 20 mentorés. Bien qu'il ait été plus intéressant d'avoir un échantillonnage encore plus élevé, le nombre de participants a satisfait aux attentes de l'étude. Comme l'ont affirmé Miles et Huberman «peu importe ce que vous ferez, vous ne réussirez jamais à étudier tout le monde partout et dans toutes leurs activités» (1994 : 27). On a donc résolu d'employer un nombre de participants dans les limites des ressources humaines, matérielles et du temps imparti disponibles pour notre thèse. Nous devons également souligner la difficulté de rencontrer des enseignants, car ils sont très peu disponibles. Pour s'assurer d'une certaine fidélité dans les données recueillies entre ce que rapportent les enseignants débutants et les enseignants mentors, nous avons essayé de rencontrer des enseignants qui formaient une relation mentor\mentoré. Nous n'avons été en mesure de le faire que pour 10 mentors et 10 mentorés. De plus, compte tenu des diverses situations de mises en place du PIPNPE, il nous est apparu prudent de concentrer nos entretiens uniquement en français.

Partant de là, nous avons convenu d'interviewer les enseignants des écoles francophones de l'Ontario. Ce choix est également dicté en grande partie par des particularités propres à ces écoles et des situations singulières vécues par les enseignants débutants de ces mêmes écoles. Nous avons donc interviewé des enseignants dans six écoles différentes dans l'Est, l'Ouest, le Nord, le Sud et le Centre de l'Ontario-Sud.

3.3.1.5 Processus de recrutement des participants

L'accord du comité d'éthique des études supérieures de l'université Laval obtenu, nous avons envoyé une demande d'autorisation aux différentes directions d'école et à leurs enseignants. Elle était accompagnée d'une brève description du projet. 14 conseils scolaires franco-ontariens ont été retenus. De ce nombre, 8 y ont répondu favorablement. À la suite de cette réponse, nous avons écrit aux diverses directions d'école sollicitées en leur demandant de nous mettre en contact ou de nous communiquer les noms d'enseignants en accompagnement de mentorat du PIPNP (mentors et mentorés). Cette lettre comprenait des informations relatives au projet de recherche et à la participation attendue des enseignants sollicités, et la copie de la lettre ou du courriel de permission ou d'autorisation de faire des recherches avec les enseignants des écoles ciblées. Des directeurs d'école nous ont transmis les noms des nouveaux enseignants de leurs écoles de même que ceux d'enseignants chevronnés ayant agi à titre de mentor. Nous avons envoyé aux participants potentiels une invitation pour prendre part à l'étude et des documents nécessaires pour mieux comprendre le projet. (Ex. : lettre d'information de la part du chercheur, informations verbatim vulgarisées à donner au sujet et autres documents). Tout ceci a été préalablement approuvé par le comité d'éthique de la recherche. 50 lettres d'invitation ont été expédiées aux enseignants débutants, une vingtaine y a répondu favorablement.

Un nombre similaire de lettres a été adressé aux enseignants ayant déjà été mentors. De ce groupe, seuls 20 enseignants ont accepté l'invitation. De toutes les réponses recueillies, nous avons pris des rendez-vous individuels avec les participants. Et le jour de la rencontre, nous avons présenté brièvement l'objet de la recherche et expliqué à chacun des participants, la fonction de remplir le questionnaire et les mesures de protection prises pour garantir l'anonymat de l'école et le leur. Une liste distincte des critères d'inclusion et d'exclusion sur laquelle la recherche était basée fut transmise à tout participant à l'étude

avant la signature de l'accord de participation. Et la rencontre avec chacun des participants a duré en moyenne une heure.

3.3.1.6 Entretiens avec les mentorés

Dans la première partie des entretiens, les enseignants mentorés ont été invités à présenter un compte rendu des raisons de consulter l'enseignant-mentor. Les questions de relance du chercheur visaient à amener les mentorés à identifier les problèmes et les difficultés rencontrées lors de leurs interventions professionnelles et pour lesquels ils ont été appelés à réfléchir avec l'enseignant mentor.

Une retranscription et une analyse de l'entretien ont été réalisées par le chercheur en vue d'identifier de façon explicite les problèmes, les difficultés et les préoccupations rencontrés par l'enseignant débutant. Les entretiens ont évidemment porté sur la nature et le sens des savoir-faire discutés, les stratégies utilisées pour cerner les connaissances, les intentions sous-tendant une pensée, une action précise, le pourquoi d'une règle particulière pour la gestion de classe par exemple, etc. Les conversations ont été enregistrées en mode audio. Une synthèse de la retranscription a fait ressortir les éléments de connaissance de l'évaluation de la situation ou du contexte d'intervention.

Cette étude et sa synthèse ont été utilisées comme aide-mémoire lors des discussions de la deuxième partie des entretiens avec le mentoré. Là, les questions ont été orientées par le chercheur pour amener le mentoré à faire le récit de ses discussions avec le mentor, à identifier certaines causes de problèmes vécus, mais aussi les écueils dans l'exercice de l'accompagnement réflexif.

Les questions visaient, dans un second temps, à saisir comment l'accompagnement réflexif conduit le mentoré à évaluer le contexte ou la situation d'intervention par rapport aux problèmes ou aux difficultés rencontrées; puis finalement, à voir comment il a été amené à identifier et à mobiliser les savoirs de la profession pour résoudre ses problèmes ou pour surmonter ses obstacles.

La troisième partie de l'entretien avait comme visée les réponses du mentor pour résoudre les problèmes et les difficultés vécus par le novice. Des questions ont été posées par le chercheur sur les expériences de réflexion pour savoir comment le mentoré a réceptionné les réponses du mentor.

Durant les conversations individuelles, pour s'assurer de véritablement travailler sur le sens des propos des praticiens, des questions de précision ont été posées par le chercheur: «Pourquoi as-tu dit ceci ...? » Quelle était ton intention quand... » « Que veux-tu dire par...?»; « à quoi penses-tu en disant que...? »; « Pourrais-tu m'expliquer pourquoi tu as préféré agir de cette façon...? »; « Donne-moi un exemple...»; « Qu'as-tu compris quand...?», etc.

3.3.1.7 Entretiens avec les mentors

Les entretiens avec les mentors ont été segmentés en trois parties. La première comprend le recensement des problèmes et des dilemmes discutés durant l'accompagnement réflexif. C'est la raison pour laquelle nous avons demandé au mentor de faire état des problèmes et des difficultés récurrentes rencontrés par les mentorés dans leur pratique d'enseignement, et pour lesquels ils ont été invités à réfléchir ensemble pour trouver des solutions. Les entretiens ont été enregistrés en mode audio. La retranscription et l'analyse des entretiens ont été réalisées par le chercheur en vue d'identifier de façon explicite les problèmes, les difficultés et les lacunes dans les savoirs de l'enseignant novice du point de vue du mentor.

La deuxième partie a été celle de l'examen des compétences : savoirs, connaissances, expériences, modèles, principes pédagogiques ou didactiques, normes et valeurs professionnels mis en œuvre pour résoudre les problèmes, les difficultés et les dilemmes de pratique de l'enseignant débutant. De plus, il s'agissait de connaître, selon le point de vue du mentor participant, dans un premier temps, le processus d'évaluation de la situation d'intervention de l'enseignant débutant au regard des problèmes et des difficultés rencontrés; puis dans un second temps, le processus d'identification et de mobilisation des connaissances et des savoirs devant intervenir pour résoudre le problème ou relever les difficultés.

Les discussions, dans cette deuxième partie, ont permis de confronter les perceptions des paires d'enseignants. Cette comparaison a été l'occasion de mettre à profit les éléments du diagnostic au regard des solutions privilégiées. Procéder de la sorte a facilité les entretiens avec l'enseignant mentoré et la connaissance des effets de

l'accompagnement réflexif sur les délibérations des évaluations des situations et des contextes d'interventions de l'enseignant mentoré.

Comme lors de la première partie des entretiens, les discussions ont été retranscrites. La synthèse et l'analyse de cette retranscription ont été faites et remises à l'enseignant-mentor. Ce dernier était invité à donner des précisions sur les stratégies et les connaissances mises en œuvre par les enseignants mentorés dans leurs analyses des informations des situations d'enseignement et d'apprentissage. Également, nous avons invité l'enseignant-mentor à valider les stratégies réflexives de l'enseignant mentoré dans ses analyses des situations problématiques en vue de résoudre les problèmes rencontrés dans ses interventions professionnelles.

Dans la troisième partie de l'entretien, il s'agissait de voir comment le mentor s'y est pris pour discuter des problèmes du mentoré en valorisant ses propres expériences. À ce sujet, nous avons posé des questions sur les réflexions élaborées par le mentor pour comprendre le sens de son cheminement entre le moment où le mentoré expose ses difficultés et l'aboutissement de la résolution potentielle du problème. Ensuite, nous nous sommes attelés à amener le mentor à une déconstruction du processus d'accompagnement réflexif pour cerner la dynamique et les différents aspects de cet accompagnement par rapport aux éléments de compétences professionnelles privilégiées. C'est, entre autres, pour comprendre comment les pratiques réflexives élaborées par le mentor ont influencé la construction des savoir-faire du mentoré.

3.4 Collecte des données

Dans cette section, nous présentons les étapes de la construction de notre schéma d'entretiens ainsi que la réalisation des entrevues.

Afin de nous assurer que les entrevues récoltent bien les données visées, le questionnaire d'essai produit par le chercheur a été validé par deux enseignants débutants ayant pris part à un programme de mentorat. Le chercheur a ajusté le questionnaire à la suite de la rétroaction des enseignants débutants volontaires. Il a procédé à un essai avec deux enseignants-mentors pour s'assurer que les questions élaborées avec les mentors seraient de bonnes données de recherche.

L'analyse comparative des données par rapport au questionnaire de la pratique réflexive établie par le MÉO a aussi conduit le chercheur à le valider lors des séances d'accompagnement réflexif. Cette liste de questions a été élaborée par les conseillers pédagogiques assumant le rôle de mentors dans leurs fonctions de formateurs d'enseignants-accompagnateurs, dans le cadre des enquêtes collaboratives montées par le MÉO, pour assurer la formation continue du personnel enseignant.

3.4.1 Schéma d'entretiens avec les participants

Dans cette partie de l'entretien, commune aux deux types des participants, le questionnaire est composé des questions générales pour identifier les participants de l'étude. Il s'agit entre autres de connaître :

TABLEAU 3.1 : L'identification des participants à l'étude par le questionnaire

1. Sexe ?
2. Âge ?
3. Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?
4. Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?
5. Combien avez-vous de groupes d'élèves?
6. Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?
7. Vous enseignez à quel niveau?
8. Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)
9. Avez-vous un statut d'enseignant?
 - a. Si oui, combien d'années vous a-t-il fallu pour obtenir votre permanence ?
 - b. Sinon, quand prévoyez-vous obtenir votre permanence?
 - c.

Sources : Questionnaire du chercheur

Cette liste de questions auxquelles les participants doivent répondre vise à s'assurer qu'elle correspond aux critères de sélection et permet aux lecteurs de distinguer les participants du reste de la population.

3.4.1.1 Entretiens avec le mentoré

Voici le schéma des questions retenues pour nos entretiens avec le mentoré.

TABLEAU 3.2 : Schéma d'entretiens avec le mentoré

Section 1	
1. Qui, entre vous et le mentor, prend le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre?	<ul style="list-style-type: none"> a. Le mentor? Pourquoi? b. Le mentoré? Pourquoi? c. Selon un programme d'accompagnement préétabli? d. À la demande de la direction?
2. Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général?	<ul style="list-style-type: none"> a. Discutez-vous des sujets anodins? b. Discutez-vous des sujets scolaires? c. De quels types de sujets scolaires discutez-vous?
3. Dans vos communications, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent?	<ul style="list-style-type: none"> a. Le stress professionnel? b. Le comportement des élèves? c. La lourdeur de la tâche? d. La planification de vos cours? e. L'organisation de vos enseignements? f. La communication avec les parents? g. Les relations professionnelles?
Section 2	
1. Relatez-nous l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor?	<ul style="list-style-type: none"> a. Lorsqu'il vous a aidé à résoudre un problème spécifique? b. Pour vous soutenir, vous encourager? c. Pour vous donner des informations que vous ne possédez pas sur le système scolaire, sur l'école, sur une question pédagogique ou de gestion de classe?
Section 3	
1. Quels sont les plus grands profits pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor?	<ul style="list-style-type: none"> a. Vous évaluez vos actions à la connaissance des réflexions que le mentor fait sur ses interventions professionnelles? b. Vous cherchez à imiter le mentor dans son enseignement, notamment sa façon de résoudre les problèmes vécus de façon similaire? c. Vous construisez votre propre expérience et expertise à partir de la connaissance et de l'expertise et de l'expérience de votre mentor?
2. Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont	<ul style="list-style-type: none"> a. Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence?

<p>permis de développer certaines compétences?</p>	<p>b. <i>À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux?</i></p> <p>c. <i>Pouvez-vous donner des exemples?</i></p>
<p>Section 4</p>	
<p>2. Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré?</p>	<p>a. <i>Les discussions étaient-elles enrichissantes? Pourquoi?</i></p> <p>b. <i>Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience reçue de l'accompagnement du mentorat vécu?</i></p> <p>c. <i>Quels types d'adaptation doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?</i></p> <p>d. <i>Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?</i></p> <p>a. <i>Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?</i></p> <p>b. <i>Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?</i></p> <p>c. <i>Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif?</i></p>
<p>Section 5</p>	
<p>8. Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?</p> <p>9. Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor?</p> <p>10. Comment un mentor peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat</p> <p>11. Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?</p> <p>12. Comment percevez-vous la profession d'enseignante?</p>	

3.4.1.2 Entretiens avec le mentor

Le mentorat repose sur une relation qu'implique, la sollicitation ou l'offre d'accompagnement du mentor. Le mentor ne dit jamais quoi faire. Pourtant, il doit partager son expérience de manière à ce que la communication réciproque permette au mentoré de l'accueillir, de la traiter et développer son savoir-faire. Les informations que l'enseignante et l'enseignant-mentor mettent à la disposition du mentor ne sont donc pas produites de façon fortuite. Elles répondent à des desseins bien déterminés. Les entretiens avec les

enseignants-mentors qui visent à connaître les motivations et les intentions derrière leurs actions d'accompagnement du mentorat réflexif sont découpés en quatre sections.

TABLEAU 3.3 : Schéma d'entretiens avec le mentor

Section 1 : Les questions visent à connaître le cheminement et l'expérience d'accompagnement des mentors.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment avez-vous été approché pour participer au projet du mentorat du PIPNPE? 2. Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat? 3. Avez-vous reçu une formation pour être mentor? 4. Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontrez vos ou votre mentor? 	
<ol style="list-style-type: none"> 5. Qui, d'entre vous, prend le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ? 	<ol style="list-style-type: none"> a. Le mentor? b. Le mentoré? c. Vos rencontres ont-elles été établies selon un programme d'accompagnement défini? d. Vos rencontres sont-elles initiées à la demande de la direction?
<ol style="list-style-type: none"> 6. Quelles formes prennent vos rencontres? (par exemple : téléphone, courriel, etc., rencontre en personne, rencontre par hasard) 7. Selon vous quelle est la durée d'une rencontre face à face? 8. Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer? 9. Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Quelle est-elle? 	
Section 2 : le recensement des problèmes, dilemmes et thèmes de discussion et de réflexion entre mentors et mentorés dans l'accompagnement réflexif.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quand vous rencontrez un mentor, de quoi parlez-vous en général? 	<ol style="list-style-type: none"> a. Discutez-vous des sujets anodins? b. Discutez-vous des sujets scolaires? c. De quels types de sujets scolaires discutez-vous?
<ol style="list-style-type: none"> 2. Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus 	<ol style="list-style-type: none"> a. Le stress professionnel? b. Le comportement des élèves? c. La lourdeur de la tâche?

souvent?	<ul style="list-style-type: none"> <i>d. La planification et l'organisation de vos enseignements?</i> <i>e. La communication avec les parents?</i> <i>f. Les relations professionnelles?</i> <i>g. Les difficultés vécues par le mentor?</i>
3. Dans vos échanges, comment vous faites pour aider le mentor à identifier et à résoudre ses difficultés?	<ul style="list-style-type: none"> <i>a. Vous questionnez le mentoré sur ses actions et pratiques d'enseignement pour le conduire à cerner ses difficultés?</i> <i>b. Vous faites des comparaisons entre les difficultés vécues par le mentoré et celles que vous avez vous-même vécues pour les identifier?</i> <i>c. Vous parlez de votre vécu et des solutions mises de l'avant pour que le mentoré prenne conscience de la nature de ses difficultés?</i> <i>a. Vous examinez les difficultés des mentors par rapport à votre propre expérience d'enseignement?</i> <i>b. Vous examinez les difficultés des mentors par rapport aux compétences professionnelles requises?</i> <i>c. Vous amenez le mentoré à examiner ses difficultés au regard des liens que vous faites entre votre expérience et les compétences professionnelles requises</i>
4. Avez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?	<ul style="list-style-type: none"> <i>a. Pour savoir comment vos conseils ont aidé le mentoré?</i> <i>b. Pour apporter des ajustements de vos pratiques de mentor?</i>
5. Relatez un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré, et ce que vous avez fait ou ce que vous lui avez dit pour l'aider?	

Section 3 : vise à connaître les compétences professionnelles (expertise et expérience) sur lesquelles s'appuient les mentors dans leur travail d'accompagnement.

1. Comment votre accompagnement aide-t-il le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?	<ul style="list-style-type: none"> <i>a. Une meilleure appréciation de ses méthodes et défis à relever?</i> <i>b. Un meilleur examen de ses savoirs et connaissance de l'enseignement?</i> <i>c. Une meilleure socialisation à la profession?</i>
2. Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?	<ul style="list-style-type: none"> <i>a. Que faites-vous?</i> <i>b. Pouvez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?</i>

	<p>c. <i>Comment vous y prenez-vous pour résoudre les situations présentées?</i></p> <p>d. <i>En quoi vos actions et réflexions ont été d'un secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?</i></p> <p>c. <i>Quelle compétence avez-vous le plus fait appel dans l'accompagnement du mentorat?</i></p>
3. Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?	<p>a. <i>Est-ce que vous pourriez dire à combien de reprises?</i></p> <p>b. <i>Quelles ressemblances ou différences voyez-vous entre le rôle d'enseignant associé et celui de mentor?</i></p>
4. Avez-vous suivi une formation en lien avec l'accompagnement professionnel?	<p>a. <i>Formation en accompagnement du mentorat?</i></p> <p>b. <i>Formation en direction pédagogique?</i></p> <p>c. <i>Formation en chef de département?</i></p>

Section 4 : Les questions visent à cerner la pertinence de l'accompagnement du mentorat au regard des perceptions du mentor et du mentoré

1. Qu'est-ce que vous retenir de votre expérience de mentor	<p>a. <i>Pensez-vous que le mentoré a retiré des bénéfices de l'accompagnement?</i></p> <p>b. <i>Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?</i></p> <p>c. <i>Quels types d'adaptations doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?</i></p> <p>d. <i>Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?</i></p> <p>e. <i>Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?</i></p> <p>f. <i>Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?</i></p> <p>g. <i>Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif?</i></p>
--	---

2. Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?
3. Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un *bon mentor* ?
4. Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat
5. Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2014-2015 ?
6. Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

L'ensemble des questions est explicitement formulé par l'intervieweur pour susciter la discussion et construire un récit sur l'expérience de l'accompagnement du mentorat. Les questions sont par conséquent centrées sur les sujets d'enquêtes. Elles ne suggèrent pas des réponses. Le chercheur a fait des relances pour orienter la réflexion des interviewés sur l'objet de l'enquête. Les participants demeurent libres dans la formulation de leurs réponses. On les incite à les développer pour épuiser leurs propos.

En somme, l'entretien entre le chercheur et les participants vise à recueillir les révélations de leur expérience de l'accompagnement réflexif du mentorat. Définissables comme un récit autobiographique, ils constitueront l'outil de la collecte des données. Ces données serviront d'informations testimoniales sur les réalités vécues dans l'accompagnement en mentorat.

3.5 Traitement et analyse des données des entretiens

L'apprentissage est un phénomène dont le processus n'est perceptible que par les révélations du sujet qui en fait l'expérience (Barbier, 1996). Dans le but de comprendre comment les enseignants débutants font l'apprentissage des savoir-faire de l'enseignement, dans l'accompagnement réflexif du mentorat, nous les avons invités à un entretien pour qu'ils racontent leur expérience vécue de l'accompagnement réflexif du mentorat. À la suite de cela, nous avons décidé de traiter les données de ces entrevues par une mise en récit : raconter son expérience, c'est dévoiler sa mémoire dans une mise en récit des souvenirs de son vécu. Essentiellement, dans l'effort pour renseigner sur l'accompagnement réflexif du mentorat, le narrateur, devenu témoin de sa propre expérience, a été conduit à raconter son expérience et illustrer comment cet accompagnement a été un recours à l'expérience d'autrui et en quoi l'examen éprouvé a servi à construire son savoir-faire professionnel de l'enseignement. C'est dans le compte rendu de l'examen de

l'expérience d'autrui que nous cherchons à cerner l'apprentissage des savoir-faire de l'enseignement dans l'accompagnement réflexif du mentorat.

Pour y arriver, nous avons traité les propos des participants de manière à ce que les témoignages recueillis soient une combinaison de narration et d'événements narrés. Nous avons souhaité à la fin, traiter les données des entretiens avec les participants de manière à ce que les événements vécus et une réflexion sur les actions entreprises dans le vécu de la pratique professionnelle des participants constituent le témoignage d'un tout unique. Bien que les connaissances qui se sont dégagées des témoignages des interviewés se fondent sur les singularités irréductibles de chaque participant par rapport à la manière dont il est devenu conscient de ses apprentissages, les marques des destins individuels ont été traitées les unes dans les autres pour expliciter la démarche entreprise par les participants en vue d'appartenir à la communauté professionnelle dont ils recherchent tous la maîtrise du savoir pratique. Même si notre démarche d'user des récits a visé la compréhension d'un vécu singulier, elle est surtout un effort pour saisir, à travers les différents récits, ce qui, de façon complémentaire, d'un participant à un autre, s'éprouve dans l'ensemble de la profession pour la plupart des enseignants débutants. L'interprétation croisée, où le récit de l'un est le complément du témoignage du récit de l'autre, participe à la validité des révélations des apprentissages faits dans l'accompagnement réflexif du mentorat des enseignants novices dans leur quête du savoir d'enseignement, interpellés par la nécessité de devenir maîtres de leur pratique professionnelle.

Dans ce chapitre, nous montrons pourquoi et comment nous avons procédé pour traiter les propos des participants et montrer comment ces récits sont des sources viables et fiables de renseignements sur le processus d'apprentissage par l'accompagnement du mentorat pour l'ensemble des participants. Rappelons que dans la première partie du chapitre V, nous traitons de l'objet de la mise en récit des propos des participants. Et dans la deuxième partie, nous décrivons le schéma actanciel comme cadre de la mise en récit pour que dans la troisième partie, nous présentons le récit des expériences de l'accompagnement réflexif du mentorat.

3.5.1 Mise en récit des propos des participants

En vue d'étudier les propos des participants, nous sommes partis de l'idée qu'il ne suffit pas de disposer des réponses à nos questions d'entretiens pour que nous soient révélés automatiquement les apprentissages enquêtés. En plus, pour que les entretiens soient informatifs, fallait-il au premier abord disposer d'un discours riche du processus de l'accompagnement réflexif du mentorat. Pour cela, nous avons choisi l'entretien semi-directif comme mode d'interaction verbale avec les participants, ce qui a favorisé des discussions ouvertes. Contrairement à l'entretien directif où les interrogations cloisonnent les propos des participants dans l'entonnoir des énoncés des questions, l'entretien semi-directif a mis en évidence le fait de pousser les participants à développer leurs réponses, à préciser le sens de leurs propos et les amener à donner des réponses élaborées. Seulement, bien que les entretiens aient été faits sur la base de thèmes pour guider le fil discursif des conversations, la liberté des interviewés dans les entretiens semi-directifs a induit quelques participants à faire des sauts dans le fil de l'exposé de leur expérience par rapport aux thèmes de discussion et aux questions posées, rendant dans certains cas, leur récit décousu. D'autres participants, répétant plus loin ce qu'ils ont dit préalablement, se sont contredits ou ont apporté des informations superflues. Il nous est donc apparu essentiel, avant d'analyser les réponses des participants de traiter d'abord leurs propos, c'est-à-dire, les habiller du superflu en vue de les mettre dans un ordre qui permette de déchiffrer le sens de ce qui a été vécu.

3.5.2 Schéma conducteur des événements vécus

Le traitement des réponses des participants est une mise en ordre des faits dans le flux désordonné des événements narrés. On a établi un schéma conducteur des actions et des événements qu'elles créent pour comprendre selon un ordre séquentiel le résultat, et pourquoi et comment cela s'est produit. Car faire un récit, c'est rapporter un événement et les faits observés les uns à la suite des autres, pour entre autres, illustrer la cause, l'effet et la conséquence. Mais il ne s'agit pas seulement de rapporter un événement. Et comme l'événement qui est le fruit de sa propre expérience de vie a mené à établir un cheminement de manière à ce que le discours sur l'expérience permette de dévoiler le processus d'apprentissage. Pour cela, nous avons examiné la définition du récit de Pineau et Le Grand (2002, p. 5) dont le récit d'expériences ressemble à un récit de vie. Et son dévoilement est

une « recherche de construction de sens à partir de faits temporels personnels ». Dans cette quête de sens pour soi, Legrand (1993, p. 180) considère que le récit de vie est une narration dans laquelle « une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs ». Et Bertaux (1997) d'ajouter que cette narration vise à livrer des informations sur un vécu pour dire comment les événements qui se sont produits ont eu une influence sur la vie du narrateur ou pour dire comment le narrateur s'est comporté par rapport aux événements survenus dans sa vie. Utilisé dans le cadre d'une thérapie, ce type de récit conduit le narrateur à utiliser son passé comme source explicative pour mieux saisir l'incompris au moment où les événements ont eu lieu. Ainsi, ne renseignent-ils pas sur le processus de la transformation de l'individu au regard de ce vécu. C'est une réorganisation d'événements du passé pour attribuer du sens à ce qui s'est passé. Dans ce contexte, le récit est un instrument de médiation entre la vie présente et le vécu antérieur dont l'objet est ce rappel du passé. La forme narrative privilégiée est discursive : un narrateur raconte à une autre personne un épisode de son expérience vécue (Bertaux, 2003). L'interlocuteur n'interfère pas dans le fil du déroulement des événements. Il se contente, dans la mise en récit, de présenter les données. La méthode comportant des limites par rapport à notre objet de recherche, nous avons exploité le récit de vie comme une autobiographie des participants dans l'expérience de l'accompagnement réflexif du mentorat. En plus, il nous importait de voir comment les événements antérieurs ont transformé les participants. Pour cela, il convenait d'instituer une mise en récit qui permette d'apprécier le comportement marquant des événements narrés dans la transformation des narrateurs. En fait, qu'est-ce qu'un événement marquant? Et comment le discerner?

3.5.3 Les événements marquants.

Effectivement, dans le récit de vie sans interférence du destinataire, il est difficile de distinguer ce qu'est un événement de ce qui ne l'est pas, pour comprendre le parcours emprunté par le narrateur. Si un récit est une succession d'événements, il est important de saisir que le révélé en est un et qu'il est marquant pour comprendre le sens du vécu du narrateur. Legrand (2000) dit que pour comprendre comment un événement est marquant dans un récit, il indique que ce qui s'est produit est quelque chose « qui tranche, qui marque une discontinuité et qui reste mémorable » (p.89). Une telle connaissance favorise la compréhension des intentions des actions par rapport aux cheminements empruntés dans

son vécu. Également, comme le souligne Bertaux (1997), c'est quand on comprend le sens des actions du vécu de l'individu que l'on peut déterminer les situations que Mukamurera (1998) appelle des trajectoires de vie dans le cheminement professionnel des participants. Tout comme un récit donné, un monologue ne permet pas de cerner le sens qui a forgé les trajectoires du narrateur dans l'expérience vécue. Pour cela, nous devons donc, cerner dans les pensées et les actions des participants, ce qui a constitué leur prise de conscience par rapport aux situations et aux événements vécus.

3.5.4 Trajectoires de prise de conscience

Il nous est apparu essentiel, dans la mise en récit, de nous focaliser sur les éléments marquants du parcours emprunté par les participants. Il permet de situer les trajectoires prises par les participants et les processus établis pour forger les différentes lignes décrites par leurs pensées et leurs actions. De manière réelle, pour que le récit sur soi soit révélateur des faits et des événements vécus, nous avons favorisé une approche plutôt autobiographique du traitement des données d'entretiens. Cette narration autobiographique contribue au développement d'une mise en récit selon une approche factuelle. Dans le conte sur soi autobiographique, on y retrouve deux identités : celle de l'auteur, narrateur, et du personnage. Autrement dit, le narrateur qui est aussi le personnage fait l'histoire de sa personnalité pour témoigner de ce qu'il est devenu à travers la description d'événements réellement mémorables, les itinéraires empruntés, pour que ceux qui veulent comprendre son parcours en cernent les différents paramètres. Subséquemment, l'approche privilégiée pour mettre en récit les propos des participants se démarque d'un simple récit de vie. Il repose sur le sens construit, sur ce qui est narré. C'est pourquoi, lors des entrevues, les questions posées ont permis des diachronies (Bertaux 1997). Elles ont rendu possible, au regard des réponses obtenues, le fait de situer les repères expérientiels des divers contextes de prise de conscience : prise de conscience d'un dilemme de pratique; prise de conscience de la nature des difficultés; prise de conscience du besoin de recourir à des enseignants expérimentés; prise de conscience des fondements de l'expérience d'autrui; prise de conscience de ce qu'il faut faire et prise de conscience de comment le faire.

C'est à travers la quête de ces repères que nous avons restitué les éléments essentiels du récit indicatif du recours de l'accompagnement réflexif et de l'exploitation de l'offre résultante, de l'offre de réflexion et de l'exploitation de cette dernière.

Aussi, pour que les événements marquants soient mieux éclairés, les dialogues amorcés avec les participants ont servi d'éviter une énumération des choses sans que l'on saisisse les fondements de l'événement et son point marquants. Nous avons pour cela, pris appui sur Ricoeur (1983). Selon lui, pour qu' « une histoire soit plus qu'une énumération d'événements, elle doit-être organisé comme une intrigue (p.102). De cette manière, la mise en récit va reposer sur le fait qu'un événement a provoqué une combinaison de circonstances et d'incidents qui ont favorisé un enchaînement des faits formant le nœud : l'intrigue. La mise en récit étant la description de l'intrigue et des actions soutenues par ledit événement. À cet égard, pour ne pas tomber dans une autobiographie des participants, nous avons orienté nos questions sur le vécu de la pratique professionnelle. Et le récit de vie autobiographique, un récit de la pratique professionnelle.

3.5.5 Balises de la mise en récit

Après la retranscription des données brutes, le chercheur a compté près d'une dizaine de pages par entrevue. La première commande consiste à réduire l'ampleur des transcriptions d'entrevues d'une dizaine de pages à environ 3 pages. Cette réduction devait néanmoins rendre visibles des parcours professionnels. Il importait donc de repérer la structure diachronique, en juxtaposant si possible les repères de la signification des actions entreprises. Comme l'entrevue comporte une allure ouverte qui permet de nombreux écarts par le recours au langage, il a été nécessaire de préalablement cerner l'intrigue du récit. Pour ce faire, la première lecture a eu pour but d'éclaircir le discours en élaguant ce qui est touffu et se consacrer aux propos essentiels. Et comme « le matériel de base comporte non seulement de l'information, mais aussi du bruit, fallait-il séparer l'information du bruit... » (Van der Maren, 2003, p. 400). Au fond, le chercheur a eu à considérer ce qui est visible et important par les personnes interviewées, mais aussi à lire des éléments absents, soit pour aller les chercher ailleurs dans l'entrevue, soit pour formuler des hypothèses de leur absence. Pour maintenir l'authenticité et la fidélité des propos des participants, une fois que les quatre premières entrevues ont été réalisées (deux avec les mentors et deux autres avec

les mentors) elles ont été retranscrites immédiatement. Ensuite, le chercheur a produit un récit phénoménologique, c'est-à-dire un récit qui met en exergue les invariants de significations. Ce qui a conduit le chercheur à produire le sens intentionnel des propos des participants, qu'il soit un énoncé ou la description d'une action, un fait, un événement. Pour ce faire, le chercheur est parti du postulat phénoménologique que tout propos ou toute activité humaine porte en lui-même son propre sens et qu'il suffit de décrire avec le plus de justesse ce qui est dit à la lumière des intentions du narrateur, pour faire apparaître le sens de cet acte ou de ce propos.

Dans le travail de comparaison et de validation, la relative fidélité des quatre récits est apparue rapidement, montrant certaines différences dans la façon d'aborder les problématiques de l'enseignement par les participants. Dans un deuxième temps, le chercheur a partagé ces récits avec les participants concernés afin d'obtenir leurs avis sur la fidélité du sens par rapport à leurs propos échangés avec le chercheur. Puis, les récits des mentors ont été comparés aux récits des mentorés par l'ensemble des participants pour cerner les invariants de sens perçus de chaque côté des partenaires de l'accompagnement réflexif du mentorat. Cette comparaison a, entre autres permis de valider la mise en récit et la production phénoménologique du sens qui en avait été produit. Le but étant de faire en sorte que le texte phénoménologique produit reflète la fidélité des propos des participants et valide par conséquent, la pertinence du sens proposé. Enfin, tous les récits ont été soumis aux participants qui en ont validé ou précisé leurs propos. Cette expérience a constitué la première étape du processus de traitement, et dans une certaine mesure celle de l'analyse des données.

Cette démarche de retour vers les participants et les lectures qui ont été faites par la suite, par rapport ces derniers ont également permis de faire préciser les trajectoires individuelles, mais aussi les commentaires et observations de nature transversale et les différents propos de l'ensemble des participants. Ce qui a donné l'occasion de voir émerger les similarités des axes des cadres des parcours et la constitution d'un corpus unifié autour de plusieurs récits. Cet exercice de retour vers les participants a été productif. Il est incertain qu'à partir de la dissection en catégorisations multiples, le chercheur aurait pu percevoir aussi finement la similarité des logiques des parcours personnels et les ressemblances ou les différences des parcours d'ensemble. Cet exercice a finalement

permis de voir dans quelle mesure le cadre de la mise en récit fut révélateur d'une similarité de parcours dans le processus d'apprentissage de l'ensemble des participants.

Plusieurs contraintes ont marqué cette étape importante de l'écriture préalable des catégories d'analyse. D'abord, les difficultés liées à l'entrevue elle-même : les caractères discursif et itératif des entrevues ont entraîné les participants dans des zones éloignées de la question posée et de l'objet de recherche. Les événements antérieurs à l'accompagnement du mentorat ont agi comme écran sur lequel est venue se projeter la narration du récit de l'accompagnement réflexif du mentorat. Non seulement on a assisté à une relecture de ce qui s'est passé pour solliciter l'aide du mentor, dont la description a été occultée par celle de la problématique par rapport au mode de sa résolution.

En somme, le problème passé était plus important à décrire que les phénomènes issus de la réflexion qui ont favorisé sa résolution dans l'accompagnement réflexif du mentorat. Il est revenu au chercheur d'interpeller le narrateur sur le mode de résolution du problème et des sources de connaissances qui ont contribué à cette prise de décision. Il a fallu trouver, dans l'interprétation des propos des participants, le moment de la prise de conscience du problème, et ensuite, les modes par lesquels il y eut des discussions entre mentors et mentorés.

Après les difficultés liées à l'écriture du récit lui-même, du passage du langage oral au langage écrit, ce fut un travail de traduction qui, s'il a permis une meilleure compréhension, a perdu aussi de sa force existentielle et contextuelle dans cette recherche du sens qui est non évident à première vue. Et enfin, la fidélité aux propos des participants, coincée entre leur pensée discursive et une mise à plat exigée par le récit actanciel. Nous développerons ce point plus loin. Il valait donc au chercheur de procéder à un va-et-vient, entre lecture et traduction, analyse descriptive et synthèse, expérience de pratique et expérience de l'accompagnement réflexif du mentorat. Outre ces incessants va-et-vient, un autre élément a été d'une importance capitale dans la rédaction des récits. Au fur et à mesure de la consolidation de chaque récit, les parcours en émergence ont ravivé des réalités de l'histoire propre d'enseignant du chercheur. Les interprétations des récits ressemblaient à une contamination entre ce qui avait été décrit par les participants et l'expérience d'enseignant du chercheur. À ce sujet, Delory-Momberger (2003) propose très

justement qu'au travers de ce glissement du récit de l'un vers le récit de l'autre, deux autobiographies dans lesquelles la forme d'écriture, les émotions, les opinions, les réactions s'opposent et nous traversent à la lecture du texte de l'autre, nous appartiennent. Voilà pourquoi elle recommande que dans le travail de transcription, la reconstruction du monde de l'autre ne puisse se faire qu'en le rapportant à ses propres construits biographiques : et en le faisant entrer, le glissement ne doit être qu'un rapport de correspondance avec l'expérience biographique du chercheur pour voir ce qui est identique ou distinct. Dans cette perspective, en s'appropriant l'histoire de l'autre et en lui donnant inévitablement un sens nouveau, cette tension causée par le souci de ne pas occulter le sens originel par le sien qui vient se superposer, a exigé de reposer sans cesse la question : quel est le sens pour le participant lui-même? Qu'a-t-il voulu dire exactement dans cette expression?

Pour y répondre adéquatement, la démarche de restitution du sens voulu dans l'expression du répondant a conduit le chercheur à un exercice de va-et-vient entre les propos du narrateur et la profession. Il a été donné au chercheur de bien entrevoir les différences et les singularités entre sa propre expérience et celle du narrateur. Avec cette première distinction, il s'est dégagé dans l'examen de ce qui est singulier au narrateur par rapport au chercheur, des dynamiques individuelles chez les participants. Des caractères ainsi identifiés, le chercheur a pu constater que quelques participants, confrontés à un choix, n'entameront aucune démarche sans avoir poussé très loin la réflexion, et quoiqu'il arrive après, les participants assumeront leur choix. Quelques-uns, plus opportunistes, réagiront au fil des événements, mais surtout des rencontres avec le mentor qui semblent comptées beaucoup pour eux. Ils utiliseront les opportunités pour construire leur parcours. D'autres par contre, ont délibérément organisé ce passage vers l'enseignement, en planifiant, en provoquant des rencontres, en recueillant de l'information des mentors dès le départ, et en se servant en toute circonstance comme d'un référentiel. Ces caractères singuliers ont constitué un rempart dans la création du sens, par rapport à la parcellisation des catégories.

Néanmoins, au regard des différences et des ressemblances, le chercheur a été en mesure de dégager des catégories de lecture des réponses des participants, car à ce stade-là de la recherche, une lecture transversale était possible. Par exemple, quel est le poids des dynamiques individuelles face aux événements survenus dans la pratique, ou encore, quelle

est la part des désillusions dans la démotivation des personnes en accompagnement du mentorat? Le chercheur a pu ainsi observer que l'élément déclencheur, même s'il s'en remet au hasard de ce qu'a pu vivre chaque participant, venait en écho des déficits des savoirs d'action et que les démarches pour résoudre les difficultés à vivre, même ponctuelles, était similaire. Ces quelques exemples montrent combien la quête de la mise en récit a été un chantier de découvertes des tendances des processus d'apprentissage rencontrés au cours des entrevues. Ces dispositions lourdes se révèlent dans la description minutieuse des actions dans leur quête d'affranchissement de l'ignorance et de la maîtrise du savoir-faire professionnel. C'est pour cela que le chercheur a élaboré la mise en récit comme une démarche traductrice d'un processus dans lequel le narrateur expose les actions et les causes de leur développement. Mais au-delà du fait du récit, c'est le sens de l'action par rapport à l'événement qui a commandé la mise en récit pour construire la description de la transformation du narrateur d'un état A à un état A' dans l'expérience des participants. Pour cette mise en récit, fallait-il au chercheur disposer d'une structure qui permette de cerner le sens des actions des participants par rapport à ce qui a été vécu et ce qui a été fait. Puisqu'il s'agit d'une mise en récit, il fallait donc trouver leurs outils de construction. Dans la sous-section qui suit, nous procédons à la présentation de la structure.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie adoptée dans cette recherche et conduisant les participants à l'étude à nous révéler, à travers le témoignage de leurs expériences, leur expérimentation de l'apprentissage. La méthode adaptée à la recherche du sens et des pensées des participants est celle de la recherche qualitative. Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), elle ne vise pas à mesurer des faits sociaux, mais plutôt à les comprendre pour les interpréter. Aussi, la méthode de collecte des données du récit de l'expérience de l'accompagnement réflexif a été une des entrevues semi-dirigées à partir d'un questionnaire élaboré pour cerner la perception des participants de l'accompagnement en mentorat. Comme l'ont indiqué Quivy et Van Campenhoudt (1988) « Les entretiens exploratoires n'ont pas eu pour fonction de vérifier des hypothèses ni de recueillir ou d'analyser des données précises, mais bien d'ouvrir des pistes de réflexion, d'élargir des horizons de lecture et de les préciser, de prendre conscience des dimensions et des aspects d'un problème (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 70) ». En effet, Schmidt et Knowless (1995) indiquent que les méthodes d'accompagnement réflexives du mentorat sont diverses. La plupart n'atteignent pas les objectifs escomptés. Il s'agissait par conséquent d'explorer le processus et les paramètres de l'accompagnement réflexif du PIPNPE.

À cet égard, le questionnaire des entrevues comme outil de collecte de données repose sur un schéma d'entretien semi-directif bâti pour comprendre, préciser et valider les variables de l'accompagnement réflexif du mentorat. Le schéma des entretiens portait sur deux aspects de l'accompagnement réflexif : le point de vue des enseignants mentors et le point de vue des enseignants mentorés sur leurs expériences de l'accompagnement en mentorat. Afin de nous assurer que les entrevues récoltent bien les données visées, le questionnaire d'essai a été validé par deux enseignants débutants ayant pris part à un programme de mentorat. Puis, nous avons ajusté le questionnaire à la suite de la rétroaction des enseignants débutants volontaires. Et nous avons procédé à un essai par deux enseignants mentors pour nous assurer que les questions élaborées avec les mentors sont de bonnes données de recherche.

En outre, pour nous assurer de la fidélité dans les données recueillies entre ce que rapportent les enseignants débutants et les enseignants mentors, nous avons essayé de rencontrer séparément les enseignants des paires des participants ayant pris part à l'accompagnement en mentorat.

Les données de tous les entretiens ont été retranscrites. Chaque transcription a été soumise à la validation de chacun des participants concernés. Nous voulions nous assurer que ce qui a été retranscrit corresponde au sens communiqué par les participants. Les récits ont été découpés à partir des mots-clés pour les classer par segment d'analyse.

CHAPITRE IV

L'objectif de cette recherche est de comprendre comment l'accompagnement réflexif du mentorat en enseignement conduit au développement des compétences professionnelles. Pour le réaliser, nous avons interviewé les enseignants débutants et leurs mentors de huit écoles secondaires francophones de l'Ontario pour qu'ils nous renseignent sur le processus de l'accompagnement réflexif du mentorat auquel ils ont participé. Il était question qu'ils y décrivent leurs expériences. Parallèlement, le traitement des données de ces entrevues nous a permis de cerner les différents paramètres de ce mode de soutien. Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats du traitement des données recueillies lors desdits entretiens.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Cette rubrique de la recherche met en perspective les éléments d'informations qui se rapportent au problème étudié et à la question de recherche formulée au début de l'étude. Dans la présentation des données, nous donnons des informations sur les paramètres de l'accompagnement réflexif du mentorat pour révéler la manière dont cet accompagnement a été institué. Pour analyser des données, nous expliquons le fonctionnement de l'accompagnement réflexif du mentorat par rapport à la quête du développement professionnel des enseignants débutants.

4.1 Présentation générale des données

Ce point intitulé présentation des données comprend cinq parties. La première expose les données sociodémographiques des participants à l'étude. La deuxième partie décrit les duos de participants et le rôle des directions d'école, et détermine les spécificités de l'accompagnement en mentorat ainsi que le type d'engagement des mentorés et les mentors dans le processus du mentorat réflexif. La troisième partie indique les types d'accompagnement à la réflexion. La quatrième partie renseigne sur les principaux sujets de réflexion dans l'accompagnement. Quant à la cinquième partie, elle décrit les thèmes des sujets de discussion dans l'accompagnement réflexif du mentorat. De toutes ces parties, il s'agit notamment des facteurs déterminatifs et explicatifs quant aux façons dont les différents accompagnements réflexifs du mentorat ont été conduits.

4.1.1 Données sociodémographiques des participants

Les données sociodémographiques fournissent les indications sur les traits dominants des participants ayant pris part à l'étude. D'abord, nous présentons les enseignants mentorés retenus en définissant leur singularité au regard des particularités des enseignants débutants en Ontario, comme déterminé par l'OEEQ, et finalement, les caractéristiques des participants mentors afin de déterminer leur profil d'enseignants chevronnés.

4.1.1.1 Caractéristiques retenues des participants mentorés

Les mentorés choisis sont des enseignants débutants nouvellement engagés dans la profession. Ils en sont à leur première ou deuxième année d'enseignement et ont une carte de compétence professionnelle qui demeure permanente au terme de la réussite de la deuxième année d'enseignement; elle est sanctionnée par des évaluations sommatives positives. Le tableau 4.1 ci-dessous donne les principales caractéristiques retenues des enseignants mentorés.

Tableau 4.1 Caractéristiques retenues des enseignants mentorés

Prénom	Genre	Classe d'âge	Expérience professionnelle antérieure	Années d'expérience en enseignement en Ontario	Didactique d'enseignement
1. Édith	F	20-25	Aucune	1 an	Histoire-géo.
2. Adèle	F	25-30	Aucune	2 ans	Français
3. Catherine	F	25-30	Aucune	1 an	Études sociales
4. Charlotte	F	30-35	Enseignant en France	2 ans	Sciences
5. Émile	H	25-30	Aucune	1 an	Maths
6. Kristel	F	25-30	Aucune	1 an	Français
7. Jean	H	25-30	Aucune	2 ans	Physique
8. Josée	F	30-35	Aucune	2 ans	Arts
9. Françoise	F	25-30	Enseignant en Côte d'Ivoire	1 an	Histoire, géo et relig.
10. Louise	F	35-40	Aucune	2 ans	Français
11. Marcel	H	40-45	Informaticien	2 ans	Maths
12. Urbain	H	35-40	Aucune	1 an	Français
13. Marc	H	40-45	Ingénieur	2 ans	Maths
14. Marie-P	F	25-30	Aucune	1 an	Techno et géo.
15. Michel-P.	H	35-40	Entraîneur de soccer	1 an	Éducation physique
16. Pierre	H	50-60	Aucune	2 ans	Maths et sciences
17. Emma	F	30-35	Aucune	2 ans	Religion
18 Alain	H	35-40	Enseignant Belgique	2 ans	Maths et comptabilité
19 Marie-A	F	25-20	Aucune	1 an	Français
20. Éric	H	30-35	Conseiller à la clientèle	2 ans	Français

Nous avons envoyé une centaine de lettres d'invitation aux enseignants débutants pour les inviter à prendre part à la recherche. Une vingtaine a accepté l'invitation. Nous retrouvons de jeunes femmes et de jeunes hommes à leur première carrière et/ou des femmes et des hommes de 35 ans ou de 50 ans révolus, à leur deuxième ou troisième carrière. Tous proviennent de l'Ontario, d'Afrique, d'Europe, du Québec et du Nouveau-Brunswick.

À l'exception des enseignants originaires du Québec, tous ont suivi le même cheminement initial préalable à l'enseignement pour obtenir la certification les qualifiant pour l'enseignement en Ontario. À part deux participants recrutés qui ont obtenu un poste de suppléant à long terme pour dix mois, tous les participants à l'étude ont été embauchés sous les mêmes conditions. Seuls les parcours et les expériences antérieures à l'engagement dans l'enseignement les différencient.

On dénombre presque autant de femmes (11, soit 55 %) que d'hommes (9, soit 45 %). Sur l'ensemble des mentorés retenus, 15 ont suivi une formation initiale préalable à l'enseignement en Ontario, 2 à l'enseignement au Nouveau-Brunswick et 3 à l'enseignement au Québec.

Le programme de formation professionnelle à l'enseignement en Ontario accueille, de façon presque équivalente, des personnes nées au Canada et des personnes en provenance de l'immigration. Parmi les 20 participants mentorés, 7 proviennent de l'extérieur du Canada. Marc, qui compte 6 années d'expérience d'enseignement, vient du Viêtnam. Charlotte, née au Cameroun, a vécu en France pendant près de 16 ans, et compte près de 5 années d'enseignement; Adèle est née au Rwanda et ne compte aucune année d'expérience en enseignement. Émile vient du Tchad, et compte 6 années d'expérience d'enseignement; François, originaire de Côte d'Ivoire, totalise 10 années d'expérience d'enseignement, tout comme Urbain qui a 4 ans d'expérience d'enseignement; et finalement, Alain, provenant de Belgique, est né en RDC et totalise 4 ans d'expérience d'enseignement.

4.1.1.2 Caractéristiques retenues des participants mentors

Les participants mentors de cette étude sont des enseignants chevronnés aux compétences relatives à leur profession. Ils ont atteint un niveau de croissance professionnelle démontrée par des évaluations sommatives. Ce qui signifie que ces

enseignants ont une compréhension approfondie du processus d'apprentissage des élèves et sur la façon d'apprendre dans les différents contextes sociaux de la salle de classe. En plus, ils possèdent un savoir de la matière et des habiletés qui considèrent les objectifs sociaux de l'éducation; ils démontrent une compréhension de l'enseignement en valorisant le contenu, lequel est documenté par l'évaluation et appuyé par un climat productif en classe, et les apprenants qui reçoivent l'enseignement.

Tableau 4.2 Caractéristiques retenues des enseignants mentors

Prénom des mentors	Genre	Classe d'âge	Années d'expérience en enseignement	Expérience en accompagnement professionnel	Formation relativement au mentorat
1. Louis	M	35-40	10	2	Aucune
2. Guylaine	F	35-40	9	3	Aucune
3. Nathalie	F	40-45	10	2	Accompagnement BI
4. Mario	M	50-55	7	1	Leadership pédagogique
5. Stéphane	M	55-60	28	2	Leadership pédagogique
6. Lise	F	45-50	20	3	Accompagnement professionnel
7. Emmanuel	M	45-50	23	5	l'accompagnement du mentorat
8. Cynthia	F	35-40	12	0	Aucune
9. Antoine	M	55-60	30	3	Accompagnement professionnel
10. Sylvie	F	50-55	27	3	Accompagnement professionnel
11. Michel P.	M	45-50	17	0	Aucune
12. Francis	M	40-45	18	0	Aucune
13. Frédéric	M	35-40	17	0	Aucune
14. Geneviève	F	45-50	20	0	Aucune
15. Mariamme	F	35-40	16	0	Accompagnement professionnel
16. Mélanie	F	30-35	8	2	Aucune

Au-delà du cumul d'une longue expérience d'enseignement, les participants mentors de l'étude ont dépassé l'étape de l'insertion professionnelle. Ils font également preuve de compétences professionnelles selon les évaluations effectuées par leurs superviseurs. Ces enseignants, à l'instar de tous les enseignants chevronnés de la profession, évoluent dans un cadre où la pratique de l'enseignement se confond avec l'apprentissage du perfectionnement professionnel. Ils sont appelés à agir autour d'une grande variété d'activités et d'occasions pour soutenir leurs connaissances sur l'enseignement et les approfondir dans le but d'améliorer leur pratique professionnelle et l'apprentissage des élèves. Ils ont considéré les entrevues comme tâches professionnelles habituelles. Les discussions menées avec eux s'insèrent dans le cadre des activités normales

réalisées au regard de leur engagement professionnel. Ils sont souvent appelés, dans un cadre formel ou informel, à discuter de l'exercice de l'enseignement avec leurs collègues. C'est, entre autres, dans ce contexte qu'ils ont été invités à prendre part à notre étude.

Au début de l'étude, on dénombrait 20 enseignants-mentors. Lors de l'étape de la validation de la synthèse des entretiens, 4 de ces participants-mentors ont décidé de se retirer de l'étude. La recherche finale a été menée avec 16 enseignants mentors. Le tableau 4.2 donne, de façon globale, leurs caractéristiques.

Les participants mentors sont des personnes des deux sexes, âgées de 35 ans à 60 ans, et qui comptent entre 9 et 28 années d'expérience d'enseignement. Sur les 16 mentors interviewés, 8 n'ont pas de formation en accompagnement professionnel. De ces 9 enseignants mentors, 3 en sont à une troisième expérience de mentorat; les 6 autres n'ont aucune expérience en accompagnement, mais ont déjà agi à plusieurs reprises comme enseignants associés.

L'ensemble des mentors présente une diversité de connaissances didactiques. On compte 8 femmes et 8 hommes. L'engagement des participants comme mentors diffère. Les données révèlent 3 types d'engagement et de motivation à l'exercice de mentors. La première catégorie, 6 sur 16 mentors, désigne les enseignants d'expérience qui ont été sollicités par les mentorés. La deuxième catégorie, 4 sur 16, représente les enseignants d'expérience qui ont proposé leurs services comme mentors du fait de leur responsabilité au département de la didactique. Et la dernière catégorie, 6 sur 16, comprend des enseignants qui ont été encouragés par la direction de l'école à offrir l'accompagnement professionnel à leurs jeunes collègues.

4.1.2 Facteurs engageants à l'accompagnement réflexif en mentorat

Les données indiquent que le mentorat du PIPNPE vise le développement professionnel en situation de pratique, par la collaboration entre l'enseignant débutant et un enseignant chevronné sous la supervision et les orientations de la direction de l'école. De plus, elles montrent que l'engagement dans l'accompagnement en mentorat est déterminé par l'accueil reçu par les mentorés dans le processus de leur intégration dans la communauté scolaire, par la confiance mutuelle, par le jumelage harmonieux mentor-mentoré, par le leadership des directions d'école et par la nature de cet accompagnement.

Aussi, d'une manière générale, le chercheur voulait connaître les déterminants de la collaboration professionnelle dans l'accompagnement réflexif du mentorat pour cerner aussi bien la nature de l'accompagnement que les processus mis en place au regard des objectifs qui y sont poursuivis. Dans cette section, les données sur les déterminants de l'engagement à l'accompagnement en mentorat sont indiquées dans le tableau 4.3 ci-dessous. Nous détaillerons ces différents facteurs par la suite.

Tableau 4.3 Facteurs de l'engagement à l'accompagnement réflexif en mentorat

Accueil du mentoré	Confiance à l'égard du mentor	Initiation du jumelage	Le jumelage			Nature de l'accompagnement
			Mentoré (e)	Mentor (e)	Implication de la direction d'école dans l'accompagnement	
Bon	Bonne	Direction	Charlotte	Antoine	Implication totale	Formel
Bon	Bonne	Direction	Marie-A	Sylvie	Implication totale	Formel
Bon	Moyenne	Mentorée	Louise	Nathalie	Implication totale	Formel
Bon	Bonne	Mentoré	Alain	Mélanie	Implication totale	Formel
Bon	Bonne	Mentoré	Emma	Frédéric	Implication partielle	Informel
Bon	Bonne	Mentore	Marie-P	Mariamme	Implication totale	Formel
Mauvais	Moyenne	Direction	Pierre	Francis	Implication partielle	Informel
Bon	Bonne	Mentor	Françoise	Emmanuel	Implication totale	Formel
Bon	Bonne	Mentor	Marcel	Stéphane	Implication totale	Formel
Moyen	Bonne	Direction	Éric	Louis	Implication totale	Formel
Bonne	Bonne	Mentorée	Catherine	Lise	Implication partielle	Informel
Moyen	Moyenne	Mentorée	Kristel	Cynthia	Implication partielle	Informel
Moyen	Moyenne	Mentoré	Jean	Geneviève	Implication partielle	Informel
Bon	Bonne	Mentoré	Michel	Michel-P	Implication partielle	Formel
Bon	Bonne	Direction	Émile	Mario	Implication totale	Formel
Bon	Bonne	Direction	Urbain	Guylaine	Implication partielle	Informel

4.1.2.1 L'accueil des enseignants débutants

Selon les données obtenues, l'accueil reçu par les participants débutants lors de leur arrivée à leur école respective a des répercussions sur le processus d'intégration dans la communauté professionnelle scolaire. C'est dans ce sens que les participants Alain, Emmanuelle, Marcel, Josée, Charlotte, Marie-A, Louise, Françoise ont été bien accueillis, que leur niveau d'anxiété fut moins élevé et qu'ils présentèrent moins d'ambiguïté dans les rôles qu'ils devaient jouer au début de leur engagement professionnel que les mentorés Pierre, Marie-P, Kristel et Jean. À la différence de ces derniers, ils estiment avoir reçu un accueil beaucoup moins chaleureux et d'une journée d'orientation dans leur communauté professionnelle. Au-delà, ils ont appris à connaître leurs collègues et leur personnalité. Ces différents aspects de leur accueil ont conduit à l'élaboration de repères qui leur ont permis

de se donner des marques d'engagement professionnel. Les données montrent également que ces mentorés ont une plus grande ouverture d'esprit et un engagement plus élevé dans leur quête de perfectionnement professionnel dans le cadre de l'accompagnement du mentorat réflexif. Ils ont été bien accueillis à cause des marques d'attention qui leur ont été portées et à partir desquelles ils ont pu aisément trouver les points de repère quant à leur fonctionnement dans la communauté professionnelle. Cette forme de réception les a sécurisés et a développé leur créativité; la prise d'initiatives leur a également permis d'être créatifs dans différentes activités sportives et culturelles avec leurs élèves. De même, les enseignants mentorés se sont facilement intégrés et ont trouvé leur place dans les communautés d'apprentissage, et se sont sentis concernés et impliqués dans la réalisation des objectifs du plan pédagogique de l'école. Ils se sont donné un rôle et des fonctions dans la culture organisationnelle de leur communauté professionnelle. D'autre part, les données montrent que les mentorés Pierre, Adèle, Marie-P, Kristel et Jean semblent désorientés par rapport aux attentes quant à leur fonctionnement dans la communauté professionnelle. L'accueil reçu fut tiède. Ils devaient trouver tout seuls leurs marques d'intégration dans leur environnement professionnel. De plus, les collègues semblaient distants, d'où la difficulté à tisser des relations professionnelles profitables avec leur mentor.

4.1.2.2 Le jumelage des mentors et des mentorés

Le jumelage fait référence à la rencontre entre deux enseignants : un enseignant débutant et son mentor, qui entendent s'associer pour agir dans une perspective d'accompagnement professionnel pour développer entre eux des liens de collaboration professionnelle étroite. De toutes les données obtenues se dégagent trois types de jumelage des mentors et mentorés. Dans le premier type d'équipe de collaboration, le jumelage des pairs des enseignants a été bâti à partir d'une relation de proximité, construite dès l'arrivée de l'enseignant débutant dans son école d'affectation. Par rapport au sentiment de confiance développé par le participant Alain à l'égard de l'enseignante chevronnée Mélanie, mentore, cet enseignant débutant a sollicité l'enseignante Mélanie. Les données révèlent que 6 cas sur 16 de jumelage ont été établis à partir de la perception chez le mentoré du désir du mentor de l'accompagner. Dans ces cas, le fait d'enseigner les mêmes matières et d'avoir des bureaux dans les mêmes locaux comportait des critères déterminants

dans le choix de leur mentor pour les enseignants débutants. Les données établissent que les participants mentors et les mentors qui se sont trouvés engagés dans le mentorat réflexif, selon ces critères de jumelage, ont manifesté une ouverture d'esprit et un engagement soutenus dans leur accompagnement.

Ce n'est pas le cas du mentoré Pierre. Il dit avoir reçu « un accueil froid de la part des collègues de son département » d'où la difficulté à bâtir une relation de proximité avec les collègues qui enseignaient les mêmes matières que lui. Pour recevoir l'accompagnement de son perfectionnement et de son insertion professionnelle, c'est le directeur de l'école qui lui a suggéré le nom d'un mentor. Ce jumelage du deuxième type résulte de l'initiative de la direction de l'école. Définitivement, dans 6 cas sur 16, les directions d'école ont initié le jumelage des pairs d'accompagnement dans le cadre du mentorat en choisissant à la place du mentoré son mentor, situation qui se produit lorsque le mentoré ne parvient pas à se trouver un mentor ou lorsque les directions d'école estiment qu'un enseignant chevronné serait plus apte qu'un autre à faire l'accompagnement du mentorat.

Les données font aussi ressortir que dans certains cas, les jumelages établis en dehors des relations de proximité entre mentors et mentorés sont inefficaces. Prenons l'exemple du jumelage de Pierre et de son mentor, inopérant parfois pour les besoins de perfectionnement du mentoré. Le mentor est un enseignant des cours d'anglais alors que Pierre enseigne les mathématiques. Il lui était difficile de solliciter son mentor à certaines occasions pour des conseils ou des orientations sur les façons de s'y prendre afin d'organiser sa matière ou de concevoir ses unités d'enseignement. D'autre part, la croyance en l'expertise et en l'expérience d'un collègue qui enseigne les mêmes cours représente un facteur de confiance et un indicateur du sentiment de réussite du mentorat. Ce sentiment a été mentionné par tous les participants dans le processus qui les a conduits au jumelage avec leur mentor. Ils ont reçu un accueil favorable de la part de leurs collègues.

Dans le troisième type de jumelage, celui initié par le mentor, les données indiquent que les enseignants chevronnés qui agissent comme chefs de département ou de secteur ont offert leurs excellents services d'accompagnement aux enseignants novices dans leur insertion professionnelle. C'est le cas de 4 duos d'accompagnement sur 16.

Prenons la situation des mentors Stéphane, Emmanuel, Michel-P. et Mariamme. Selon tous les participants mentors, ils ont vécu avec ces mentorés une excellente relation

mentorale. Bien que ce lien ait été initié par les mentors, la relation d'accompagnement était désirée par les mentorés. Dans ce cas, comme dans le premier type de jumelage, la relation de confiance mutuelle fut privilégiée.

4.1.2.3 La confiance à l'égard de l'enseignant mentor

À travers le vécu du mentoré d'Alain et de la mentorée de Catherine, les données permettent d'observer que la confiance à l'égard des collègues est fondamentale dans les modes de régulation de la construction de l'identité professionnelle et dans les interactions et les transactions entre mentors et mentorés.

La confiance que le mentoré Alain a placée en son mentor lui a permis d'évoquer ses faiblesses. Et cela a donné au mentor de comprendre ses besoins de développement professionnel. D'autre part, les données montrent que le participant mentoré, convaincu de ses capacités, est un professionnel. Il baisse sa garde, a moins peur d'être jugé, et sent la nécessité de se dévoiler. C'est selon leur perception du professionnalisme de l'enseignement que les mentorés Alain et Catherine ont cru utile de dévoiler leurs limites. Du professionnalisme, de l'expertise perçue dans le charisme et du leadership, émerge le facteur de confiance qui a suscité la relation d'intérêt. Ce sentiment présuppose de reconnaître chez l'autre la maîtrise d'un comportement professionnel qui préservera sa réputation. En plus, la confiance est nourrie par le fait que le comportement professionnel est une façon d'agir qui habite le mentor et que, par cette manière d'agir et le besoin de la manifester, s'intègre également l'intérêt de l'enseignant débutant de se confier.

Autrement, les commentaires des mentorés illustrent que leur sentiment de confiance est ainsi purement cognitif. Ils ne choisissent pas de faire confiance ou de se méfier. Ils décident d'agir d'une certaine façon à l'égard de quelqu'un, en fonction du degré de confiance éprouvé, et par conséquent, de leurs connaissances et de leurs motivations et intérêts. Cette croyance se réfère à la probabilité que l'enseignant mentor s'engage avec lui à développer certaines activités, ou s'abstienne de manifester des comportements qui affectent le bien-être de celui qui la nourrit.

Pour ce faire, les données montrent que les enseignants mentors échangent avec un collègue débutant en difficultés pour l'aider à les surmonter à partir des faits et des actes inadéquatement mis en œuvre. Parler d'obstacles rencontrés par l'enseignant débutant, c'est évoquer les contraintes de la profession de l'enseignement en désignant les faits observés,

pour rester dans l'objectivité et ainsi mettre le mentoré à son aise dans son ouverture à partager ses expériences douloureuses, soit : utiliser un vocabulaire professionnel faisant intervenir les connaissances théoriques; énoncer ses connaissances des situations et des contextes de l'enseignement par rapport aux savoirs d'actions; échanger les informations justes et utiles qui serviront à comprendre et à analyser les situations complexes; faire appel aux compétences professionnelles pour identifier précisément ces problèmes et ces difficultés. Cette façon de faire a conduit les participants à essayer de se dégager des ressentis, des émotions, des préjugés et des croyances construits antérieurement et à percevoir les choses indépendamment de leur personne pour créer un contexte de démarche de formation professionnelle.

4.1.2.4 Le rôle des directions d'école

Au début de l'accompagnement en mentorat, tous les participants affirment qu'ils ont rencontré la direction de leur école. Accueillir les enseignants débutants et les informer du fonctionnement de la culture organisationnelle de l'école et des procédures mises en place pour faciliter leur insertion au sein de la communauté scolaire et professionnelle, embaucher sous réussite du PIPNPE, suggérer un mentor, reviennent à la direction de l'école. Les indications et les orientations données aux enseignants débutants comme aux enseignants mentors ont semblé faciliter le jumelage des paires d'enseignants.

Les données montrent que, dans 6 cas sur 16, les enseignants chevronnés ont été sollicités par les directions d'école pour guider leurs collègues débutants dans leur insertion dans la communauté professionnelle. Dans ce processus, selon les participants, le PIPNPE ne prescrit pas une démarche d'accompagnement professionnel particulière. Le processus est laissé à la discrétion du mentor et du mentoré. Essentiellement, on s'attend à ce qu'il existe une relation de confiance et de complicité entre l'enseignant débutant et son mentor et que cette relation conduise à des conversations sur le fonctionnement de la communauté professionnelle et sur la façon d'agir du mentor dans cette même communauté, de manière à ce que l'enseignant débutant qui est en quête de connaissance pratique pour s'adapter dans son nouveau milieu de travail découvre les façons de s'y prendre.

Néanmoins, les données révèlent aussi que dans 8 cas d'accompagnement sur 16, les directions des écoles, en tant qu'agentes de supervision des enseignants mentors et mentorés, ont exercé une fonction de contrôle dans l'accompagnement en mentorat.

En effet, selon les mentors Guylaine, Mario, Stéphane, Lise, Antoine, Sylvie et Mélanie, en début d'année, les enseignants chevronnés doivent fournir un plan ou des objectifs de croissance professionnelle. Accueillir et orienter de jeunes collègues dans leur insertion professionnelle participent à une révision des directives ministérielles en matière de mise en œuvre de certains programmes ou orientations pédagogiques. Les directions d'école de ces trois mentors ont profité de ce cadre pour les aborder et les solliciter afin qu'ils prennent une part active dans le processus d'accompagnement professionnel auprès de certains enseignants mentors. D'autres directions d'école ont, dans le cadre des enquêtes collaboratives et de la mise en place du Programme de premier cycle secondaire (PPCS) dans leur école, sollicité les enseignants-chefs de secteur pour servir de référents aux collègues novices. Dans les deux cas, les directions d'école ont donné des orientations précises sur le processus du perfectionnement de l'accompagnement réflexif en mentorat.

Dans les situations où les directions d'école ont déterminé l'objet de l'accompagnement en mentorat, pour 9 cas sur 16, l'accompagnement en mentorat est initié par le duo des enseignants ou l'équipe CAP. Dans ces cas, l'accompagnement ne porte pas sur les difficultés des enseignants débutants, mais sur l'étude des défis professionnels par rapport aux situations problématiques d'apprentissage des élèves. L'étude de ces défis conduit à cerner les besoins du développement professionnel des enseignants mentorés.

Dans environ 44 % des accompagnements en mentorat, les témoignages des participants indiquent qu'une fois qu'ils ont été assignés au processus d'accompagnement, les directions d'école n'ont assuré aucun suivi systématique autre que celui qui se rapporte aux procédures standards du PIPNPE : la signature du protocole d'accompagnement. Selon les mentorés, ils ont été victimes d'un laisser-aller de la part de la direction. Dans cet abandon de supervision, dans tous les cas, les données montrent que la relation d'aide appropriée devant se développer entre un mentor et un mentoré n'a pas été adéquate.

4.1.3 L'engagement de l'accompagnement réflexif en mentorat

Au regard du type d'engagement à l'accompagnement réflexif en mentorat, les données révèlent, d'une part, que l'enseignant chevronné accepte d'entrer dans une collaboration professionnelle en contrepartie de la satisfaction de participer à l'atteinte des objectifs du perfectionnement professionnel d'un collègue, et de développer une

satisfaction personnelle à partager son expertise et ses expériences, et également de profiter d'une occasion pour développer ses compétences en leadership dans l'évolution de la profession. Les résultats obtenus indiquent que même l'engagement à l'accompagnement en mentorat présente son lot de défis, la participation au mentorat apporte aux enseignants chevronnés qui sont engagés des sources de motivation et de satisfaction non négligeables : l'identification et l'attachement à la profession.

4.1.3.1 Les types d'engagement des mentorés

Les résultats d'expériences ou d'observations montrent des distinctions lors de l'engagement des mentorés dans l'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat. Sur l'ensemble des 20 mentorés, 7 ont pris part au dispositif d'accompagnement avec retenue. Ils ne percevaient pas chez leur mentoré l'ouverture d'esprit ou la disponibilité pour discuter et aller chercher en toute confiance l'aide ou le soutien nécessaire voulu pour parfaire leur insertion professionnelle de façon soutenue. En fait, pour 4 de ces 7 participants mentorés, l'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat était une formalité à respecter pour se conformer aux exigences de l'insertion professionnelle, dictées dans leurs conditions d'embauche. En revanche chez 9 des 16 mentorés, ce type d'engagement a été orchestré aussi bien par la volonté de perfectionnement du mentoré que par le souci du mentor de conduire le mentoré à développer son expertise professionnelle.

4.1.3.2 Les types d'engagement des mentors

Selon nos données, les mentors Guylaine, Antoine, Sylvie, Lise et Stéphane ont participé au mentorat parce que ce dispositif revêt une signification particulière quant à leur engagement à l'égard de la profession. Par leurs témoignages et les actions adoptées, ces participants montrent un fort attachement à l'amélioration des façons d'enseigner et des manières d'apprendre des élèves. C'est aussi une opportunité de faire valoir leur expertise ou de répondre aux attributions de leur compétence de leadership pédagogique. Ces enseignants considèrent l'accompagnement en mentorat comme un cadre du développement professionnel, ce qui les pousse à agir comme des formateurs dans des cadres de formation en atelier. Un tiers des rencontres tenues durant l'accompagnement en mentorat sont des rencontres formelles. Des rendez-vous ont été fixés avec un ordre du jour déterminé, à partir des besoins manifestés par l'enseignant mentor, et

l'accompagnement était axé sur la résolution des problèmes de pratique professionnelle par l'examen systématique des problématiques rapportées par les mentors.

D'autre part, les enseignants débutants devaient collaborer dans le partage des défis professionnels vécus et recevoir en retour des informations professionnelles pertinentes qui les conduiraient à perfectionner le savoir-faire professionnel attendu.

4.1.4 Les formes d'accompagnement réflexif dans le cadre du mentorat

Les données sur le processus de jumelage, la nature de la relation professionnelle d'accompagnement bâtie entre les mentors et les mentorés, et l'expertise déployée par les mentors, révèlent deux types d'accompagnement en mentorat : l'accompagnement réflexif informel et l'accompagnement réflexif formel.

4.1.4.1 L'accompagnement réflexif informel

Les résultats issus de rencontres de six paires de duo d'accompagnement indiquent que pour 7 mentors, l'accompagnement au mentorat revêt une signification d'engagement à l'égard des collègues nouvellement admis dans la profession. L'accompagnement était une relation de compagnonnage dans laquelle des conversations mentors et mentorés ont conduit à informer ces derniers sur les actions à entreprendre pour intégrer harmonieusement la communauté professionnelle. Ces conversations organisées eurent lieu dans un cadre non planifié par avance et sans ordre du jour ni cadre de suivi quant aux discussions de l'accompagnement. De plus, pour les participants, Catherine et Nathalie; Alain et Mélanie, leurs discussions ne se sont pas déroulées dans un cadre structuré, ainsi ils ont noté : l'absence d'objectifs spécifiques, l'absence de protocoles et d'obligations de forme. La plupart des rencontres se tenaient durant le temps de préparation, au déjeuner, ou à tout moment, dès qu'ils avaient le temps de discuter à l'intérieur du cadre scolaire. Pour Emmanuelle et Frédéric; Michel et Michel-P.; Josée et Louis; Kristel et Cynthia, nos données ont révélé que l'accompagnement était informel, parce que les discussions étaient menées la plupart du temps au hasard des rencontres au salon du personnel, dans le bureau, lors de la préparation des planifications de l'enseignement, ou lorsque le mentoré était confronté à un défi d'importance ou encore s'il sentait le besoin de partager les informations ou les connaissances, ils en parlaient à leur mentor, sans que l'objet de leur discussion ne soit préalablement établi.

4.1.4.2 L'accompagnement réflexif formel

Les données illustratives de rencontres des paires d'accompagnements pour Charlotte et Antoine, Marie-A et Sylvie, Louise et Mariamme, Marie-P et Lise, Émile et Mario et la paire Urbain et Guylaine étaient tenus sur une base formelle. Les participants se consultaient mutuellement à propos de leur disponibilité afin de choisir le lieu, l'heure, la date et la durée des rencontres. De plus, ils déterminaient préalablement le but de la réunion et l'ordre du jour, notamment pour les points à discuter, leur ordre de priorité et le temps de discussion que leur allouaient les directions de l'école lorsque les rencontres avaient lieu dans le cadre des CAP. Des suivis de résolutions de discussions étaient fixés pour examiner les données de collaborations professionnelles et pour faire un compte rendu aux directions d'école.

L'accompagnement se faisait dans le cadre d'observation des situations d'apprentissage des élèves. L'ensemble des enseignants mentorés interviewés était convaincu de l'importance cruciale de l'observation en situation de pratique professionnelle.

L'observation des situations de pratique professionnelle est le moment où les participants sont des témoins privilégiés des comportements des élèves à l'égard de leur démarche d'apprentissage. Ils perçoivent ces moments comme des occasions pour améliorer l'apprentissage des élèves et réformer leur pratique d'enseignement. Dans ce contexte, les participants mentorés Charlotte, Marie-A, Louise, Françoise, Émile et Urbain observent avec attention et analysent les situations d'apprentissage en même temps que les situations de pratique dans le but de s'instruire et de comprendre comment les mentors gèrent efficacement les écueils rencontrés; tandis que les enseignants mentors, soucieux d'aider leurs jeunes collègues à parfaire les apprentissages des savoir-faire, portent un regard concomitant sur l'apprentissage des élèves et les formes d'interventions adoptées par les enseignants débutants.

4.1.5 Les orientations de l'accompagnement réflexif

Le récapitulatif de l'ensemble des données sur les types d'engagement au mentorat et les formes d'accompagnement réflexif illustrent deux orientations dans le processus de l'accompagnement. La première forme d'accompagnement informel est axée sur les défis et

les besoins de l'enseignant débutant. Elle vise la socialisation et la construction de l'identité professionnelle. Et la seconde forme d'accompagnement vise les besoins d'apprentissage des élèves et se caractérise par le développement de l'expertise professionnelle en enseignement. Le tableau 4.4 donne les orientations des deux formes d'accompagnement qui seraient développées de façon plus détaillée par la suite.

Tableau 4. 4 Les orientations de l'accompagnement réflexif

Mentor (e) Mentoré (e)	Principaux sujets de discussion	Formes d'interactions mentor/mentoré	Type d'accompagnement professionnel	But de l'accompagnement
Antoine Charlotte	Planification en vue d'impliquer les élèves dans un apprentissage riche et pertinent	Examen des situations d'apprentissage des élèves pour recueillir les informations sur les défis d'apprentissage des élèves	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Viser le développement de l'expertise professionnelle en enseignement
Sylvie Marie-A	Concevoir les unités pour accompagner les élèves dans le projet personnel PÉI	Examen des profils d'apprentissage des élèves	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Viser le développement de l'expertise professionnelle en enseignement
Lise Catherine	Différenciation pédagogique pour engager tous les élèves à l'apprentissage	Pratique d'enseignement et gestion de classe et des apprentissages	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Viser le développement de l'expertise professionnelle en enseignement
Emmanue I Françoise	Problèmes de discipline et difficultés de gestion de classe	Conversations sur les réalités de la profession et du fonctionnement des élèves	Axé sur les défis et les besoins des mentorés pour résoudre leurs difficultés	Socialisation à la profession et construction de l'identité professionnelle
Frédéric Emma	Sujets scolaires et de la profession : difficulté de l'enseignement, tâche, charge de travail et planification	Conversations sur les réalités de la profession et du fonctionnement des élèves	Axé sur les défis et les besoins des mentorés	Socialisation à la profession et construction de l'identité professionnelle
Nathalie Louise	Différenciation pédagogique	Enquête collaborative sur les processus d'apprentissage des élèves	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Viser le développement de l'expertise professionnelle en enseignement
Francis Pierre	Fatigue et anxiété professionnelles	Conversation sur la gestion de classe et la communication avec les parents	Axé sur les défis et les besoins des mentorés en gestion de classe	Socialisation à la profession et construction de l'identité professionnelle
Mélanie Alain	Enseigner la résolution des problèmes en mathématiques	Examen des situations d'apprentissage et planifications	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Développement visant l'expertise professionnelle
Stéphane Marcel	Gestion de classe et planification de l'enseignement	Différenciation pédagogique et élaboration des interventions ciblées	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Développement visant l'expertise professionnelle
Mariamme Marie-P	Élaboration des activités d'apprentissage en technologie	Pratique et intervention professionnelles : planification, différenciation et évaluation des apprentissages	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Développement visant l'expertise professionnelle
Louis Éric	Gestion de classe et comportement des élèves	Sujets scolaires et de la profession : difficulté de l'enseignement, tâche,	Axé sur les défis et les besoins des mentorés	Socialisation à la profession et construction de l'identité professionnelle

		charge de travail et planification		
Cynthia Kristel	Surcharge du travail et fatigue professionnelle	Sujets scolaires et de la profession : difficulté de l'enseignement, tâche, charge de travail et planification	Axé sur les défis et les besoins des mentorés	Socialisation à la profession et construction de l'identité professionnelle
Michel-P. Michel	Gestion de classe et engagement des élèves à l'apprentissage	Sujets scolaires et de la profession : difficulté de l'enseignement, gestion de classe et planification	Axé sur les défis et les besoins des mentorés	Socialisation à la profession et construction de l'identité professionnelle
Mario Émile	Enseignement de la résolution des problèmes en maths	Enquête collaborative : examen des défis d'apprentissage des élèves et planification	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Développement visant l'expertise professionnelle
Guylaine Urbain	Gestion de classe et gestion des différences en apprentissage	Pratique professionnelle, gestion de classe et adaptation pédagogique	Axé sur les besoins d'apprentissage des élèves	Développement visant l'expertise professionnelle
Geneviève Jean	Gestion de classe et comportement des élèves	Sujets scolaires et de la profession : difficulté de l'enseignement, tâche, charge de travail et planification	Axé sur les défis et les besoins des mentorés	Socialisation à la profession et construction de l'identité professionnelle

4.1.5.1 L'accompagnement axé sur les besoins des enseignants débutants

Les enseignants débutants Catherine, Alain, Emmanuelle, Pierre, Josée, Kristel, Jean, Michel-P. considèrent leurs connaissances insuffisantes pour relever certains défis de l'enseignement professionnel, notamment dans la gestion de classe et l'engagement des élèves à l'apprentissage. Pour eux, ils font les frais de la perte des fondements de l'autorité pour engager les élèves à l'apprentissage soutenu. Cela a pour conséquence d'exposer, voire de mettre à l'épreuve leur personne, et leur identité professionnelle en cours de construction. Ainsi, en dehors de toute orientation de perfectionnement professionnel, les données montrent que la composante essentielle de leur recherche de l'excellence professionnelle est d'acquérir des trucs pour faire de la discipline, et non pas de développer des connaissances professionnelles supplémentaires. Bien que la construction de l'activité professionnelle des enseignants soit un processus complexe mobilisant des registres de connaissances d'action de différentes natures, ils trouvent plus utile de consulter leurs mentors sur des connaissances ou des croyances quant à ce qu'il serait bon de faire ou qu'il faudrait faire, compte tenu des prescriptions institutionnelles et éthiques. Les données révèlent qu'en concentrant l'accompagnement qu'ils offrent aux enseignants débutants, les mentors Nathalie, Mélanie, Frédéric, Louis, Cynthia, Stéphane et Michel se

sont intéressés à leurs besoins émotionnels. Ces mentors ont le souci de mieux outiller leurs jeunes collègues afin de construire leur identité professionnelle et d'assurer une vie plus harmonieuse.

Selon les données récoltées, les mentors Nathalie, Mélanie, Frédéric, Louis, Cynthia, Stéphane et Michel ont rarement établi des liens entre les situations vécues par les enseignants débutants et les théories sur l'accompagnement pédagogique, et encore moins sur des connaissances des pratiques réflexives en accompagnement professionnel. Ils se sont intéressés aux anecdotes, la plupart du temps, alors qu'il s'agissait de rapporter leur propre expérience de développement professionnel, ce descriptif devant soutenir leur jeune collègue dans la compréhension des difficultés rencontrées. Leur démarche d'accompagnement vient du désir de redonner aux collègues débutants l'aide reçue lors de leur propre processus d'intégration dans la profession. La volonté et le mode d'accompagnement constituent ainsi un choix qui s'inscrit naturellement dans l'histoire professionnelle du mentor.

À la fin, les mentors Nathalie, Mélanie, Frédéric, Louis, Cynthia, Stéphane et Michel apportent à leur jeune collègue une posture de proximité, d'écoute et de sensibilité à l'égard des souffrances, et dans ce cas, l'accompagnement du mentorat devient une contribution dans la quête de l'équilibre qui fait défaut au jeune collègue. Cet accompagnement amène également les mentorés à saisir la dynamique du fonctionnement professionnel à travers les témoignages de sa propre expérience professionnelle. L'accompagnement c'est alors, entre autres :

- ✓ Écouter la personne mentorée et l'assister dans la compréhension de ses difficultés;
- ✓ Partager avec la personne mentorée les expériences positives et négatives;
- ✓ Aider la personne mentorée à acquérir des connaissances;
- ✓ Discuter de diverses situations problématiques dans un dialogue de partage de ses techniques et méthodes d'enseignement avec la personne mentorée;
- ✓ Et favoriser l'accès à l'information concernant les ressources pédagogiques.

Les sujets des entretiens varient. Tandis que les principaux sujets de discussion sont relatifs au travail d'enseignant. De là, quatre catégories de sujets prédominent :

- Les élèves en difficulté : les discussions sont centrées sur les cas d'élèves qui nuisent au bon climat de fonctionnement des salles de classe et aux interventions spécifiques à effectuer avec ces derniers;
- Les activités d'apprentissage : les discussions portent sur le calendrier des activités, les ressources pédagogiques : bibliothèque, laboratoire informatique, évaluation et suivi des apprentissages, etc.;
- Les pratiques d'enseignement : les échanges sont centrés sur les systèmes de régulation du comportement des élèves, les méthodes de lecture ou de résolution des problèmes;
- Les autres pratiques d'enseignement : là, les communications portent peu sur les pratiques d'enseignement en situation de classe. Les enseignants parlent surtout des contenus, des éléments de la mise en œuvre des projets de classe et du partage des ressources.

Ces échanges informels font circuler entre mentors et mentorés des savoirs et des informations à caractère professionnel. Les mentors Nathalie, Mélanie, Frédéric, Louis, Cynthia, Stéphane et Michel, vont créer un cadre d'identification professionnelle pour le développement des connaissances sur la culture de l'école et la connaissance des élèves.

4.1.5.2 L'accompagnement axé sur les besoins d'apprentissage des élèves

Les données illustrent que les enseignants débutants comme Charlotte, Marie-A, Louise, Françoise, Marcel, Marie-P, Émile et Urbain détiennent des connaissances sur l'enseignement et des savoirs sur l'apprentissage des élèves. Ils ne sont cependant pas assez outillés pour utiliser efficacement ces connaissances et ces savoirs. De plus, le MÉO prescrit constamment de nouvelles directives pédagogiques et des façons pour accroître le succès des élèves. Tous les enseignants chevronnés et ces enseignants débutants doivent constamment perfectionner leurs connaissances sur l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'un processus continu, réalisé avec la participation à des programmes et à des activités conçus pour permettre aux enseignants novices, sur une base individuelle ou collective, d'apprendre et de se développer professionnellement en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Les données montrent également que ce perfectionnement professionnel n'est pas le fait du hasard et que les modes d'accompagnement formels sont des dispositifs d'accompagnement structurés. Ils sont axés sur l'examen systématique des problèmes de pratique professionnelle. Ces modes identifient aisément les types de compétences à développer dans l'insertion professionnelle et illustrent, par des exemples concrets, le rôle de la pratique réflexive dans le développement de l'expertise professionnelle. En plus, les mentors soulignent l'importance du travail en équipe de collègues, en fonction de l'apport de la coopération professionnelle dans la réussite scolaire des élèves. Manifestement, ces enseignants expliquent les rudiments de la démarche d'accompagnement, en se fondant sur le type d'interactions à construire avec leurs collègues mentorés, pour partager la compétence de la profession d'enseignement, ce qui veut dire, généralement, la référence aux théories de l'andragogie, de l'école efficace, de l'accroissement du succès scolaire et du cheminement professionnel.

Dans cette perspective, bien que le rôle et la responsabilité du mentor soient définis dans le PIPNPE, le chercheur a observé chez les mentors une série de comportements dont voici les principaux :

- Démontrer une écoute active du mentor, l'aider à clarifier ses besoins de développement professionnel, déterminer ses objectifs et concevoir son plan d'action;
- Soutenir le développement de sa confiance et l'aider dans l'identification des valeurs de la profession pour construire son identité professionnelle;
- Assister dans la découverte et la compréhension de la culture de la profession, de ses valeurs et de ses modes de fonctionnement;
- Discuter de diverses situations problématiques en aidant à trouver ses propres solutions;
- Et favoriser l'expérimentation des savoir-faire efficaces.

L'ensemble de ces comportements se manifeste par une démarche d'accompagnement par la résolution des problèmes. Pour les mentors, les problèmes évoqués par les enseignants débutants rencontrés sont causés par la difficulté de surmonter les obstacles qui se dressent contre l'exécution des tâches d'enseignement. L'incapacité de

les surmonter les conduit à vivre des problèmes de pratique professionnelle. Le processus d'accompagnement réflexif en mentorat doit servir à résoudre ces problèmes. Les demandes ou les témoignages que les enseignants débutants formulent sont des informations préalables qui exposent leurs problèmes de pratique professionnelle. Pour les aider, il faut leur fournir des outils ou des informations.

En somme, le processus d'accompagnement axé sur le développement de l'expertise professionnelle se fonde sur l'observation des situations d'apprentissage des élèves. C'est l'occasion d'examiner en profondeur les solutions des problèmes rencontrés. Pour ce faire, la première qualité d'un mentor, mentionnée par ces enseignants, est l'accompagnement dans les façons d'enseigner, de vivre et de surmonter les exigences de la profession.

4.2 Analyse des données de l'expertise des mentors

La première partie consacrée à la présentation des données nous a amenés à constater des faits marquants: les directions d'école ont demandé aux enseignants débutants de suivre un programme de mentorat, lequel emprunte deux voies selon les orientations données au perfectionnement professionnel, le type d'accueil reçu par les enseignants mentors, et la confiance à l'égard du mentor, et l'expertise professionnelle des mentors dans l'accompagnement professionnel. Ces différents aspects révélateurs de deux types d'engagements au mentorat donnent lieu à deux formes d'accompagnement en mentorat.

Dans cette section, au-delà de l'examen des données obtenues, comme mentionné précédemment, nous analysons le type d'engagement et les formes de l'accompagnement en mentorat pour interpréter leur influence sur l'apprentissage professionnel par l'accompagnement en mentorat.

4.2.1 Adaptation en milieu et intégration des fonctions professionnelles

L'adaptation professionnelle est définie comme le processus de modification des connaissances, des savoirs et des comportements antérieurs à l'engagement dans la profession. Or, les enseignants débutants éprouvent des difficultés d'adaptation qui rendent leur intégration professionnelle ardue, selon les données obtenues, lorsqu'ils n'arrivent pas à adopter les valeurs et à construire les connaissances et les savoirs de leur nouvel environnement de travail.

Quant aux participants mentorés provenant de l'immigration, ils ont gardé intactes leurs croyances et connaissances de l'enseignement antérieur et considéré leur origine culturelle comme un des facteurs explicatifs des défis de leur insertion professionnelle. Les données de notre étude corroborent ces faits. Ils vivent le choc culturel, un phénomène qui se produit lorsqu'une personne quitte un milieu connu pour entrer dans un milieu qui lui est inconnu. C'est ce que la mentorée Charlotte exprime ainsi :

Changer de milieu est un défi passionnant pour des enseignants venus d'ailleurs. Mais ce défi comporte son lot d'anxiété et de stress. Ne pouvant me servir des repères d'enseignante utilisés en France pour m'adapter ici, je me suis sentie désorientée... J'ai vécu des perturbations qui m'ont empêchée d'être efficace avec mes élèves.

Son propos repose sur cette déclaration :

Lorsqu'on est confronté à une nouvelle culture, tous les repères sur lesquels on se référait dans notre vie pour agir disparaissent... on se retrouve face à l'inconnu et on commet des erreurs : quand dire amicalement à un élève « tais-toi et écoute » s'assimile à une insulte ou une intimidation et qu'on est convoqué par la directrice pour s'en expliquer, on a l'impression de vivre sur une autre planète. On doit réapprendre les gestes anodins de relations sociales lorsqu'on change de milieu culturel, car même si nous sommes tous des francophones, les valeurs et les croyances de la nouvelle société d'accueil peuvent différer ou entrer en contradiction avec celles de votre pays d'origine.

En somme, l'élément culturel est le facteur de désorientation dans leur processus de socialisation et de construction de leur identité professionnelle en enseignement en Ontario, selon la majorité des mentorés nés à l'extérieur du Canada et disposant d'une expérience de l'enseignement en Ontario.

Et l'âge, autre facteur de différenciation, a des effets sur le discernement dans certaines situations. Tous les participants âgés de plus de 30 ans se trouvent dans une seconde carrière professionnelle, alors que ceux de moins de 30 ans mènent une première carrière professionnelle. Lorsqu'ils se comparent les uns aux autres, les enseignants débutants qui effectuent une deuxième carrière d'enseignement illustrent leurs différences par rapport à leurs collègues qui sont dans la vingtaine et ceux qui sont dans la trentaine révolue, par cette durée écoulée depuis la naissance : l'âge. De ce point, ces enseignants

semblent considérer leur âge comme facteur d'impact sur le discernement de certaines situations complexes et leur capacité de tolérance des contraintes professionnelles.

En effet, les enseignants qui se consacrent à une deuxième carrière montrent qu'ils ont déjà vécu une certaine expérience professionnelle. Bien qu'elle ne soit pas rattachée à la profession de l'enseignement, elle semble leur permettre d'estimer les exigences de la profession d'une façon plus détachée quant à l'affectivité.

Avant de devenir enseignant, je travaillais avec le public à *Service Canada*. Je présentais des ateliers sur la recherche d'emploi. Je donnais également des formations aux agents de prestation des services. Dans ce travail, je rencontrais différents défis dans l'accompagnement de la clientèle. Les façons de travailler à *Ressources humaines Canada* m'ont conduit à développer une certaine expertise pour des situations problématiques. J'ai appris à prendre de la distance face aux comportements difficiles de certains clients. Il n'y a rien de personnel dans le comportement des élèves. Ils ont des besoins qu'il faut satisfaire pour qu'ils cheminent convenablement. ...Mais, malgré cette expérience de près de vingt ans, j'ai souvent été confronté à des situations où mon expérience professionnelle antérieure n'a pas été d'un grand recours. Le comportement de certains élèves échappe à la logique professionnelle à laquelle j'étais habitué. Je me suis parfois trouvé démuni pour réagir efficacement. (Mentoré Marc)

L'expérience accumulée au sein d'autres organisations est positive pour s'intégrer socialement, accroître sa motivation et son implication, mais réduit la capacité à envisager de nouvelles perspectives. Partant de cette affirmation, le témoignage du mentoré Marc montre que l'expérience professionnelle acquise au service à la clientèle dans une autre profession l'a aidé à apprécier certaines situations professionnelles de l'enseignement. Cependant, on apprend aussi à travers ce témoignage que l'expérience accumulée au sein d'une organisation a réduit sa capacité à envisager de nouvelles perspectives, du fait de la limitation du fondement de connaissances des situations nouvelles et de la capacité de réflexion aux choix possibles.

Toutefois, la connaissance acquise par la pratique accumulée a permis au mentoré Marc d'assimiler des informations à partir des situations d'intervention professionnelle, tout en favorisant son intégration sociale, l'accroissement de sa motivation et son implication organisationnelle.

4.2.2 Accueil des enseignants débutants par leurs collègues

En définitive, les données obtenues indiquent que les participants mentorés se différencient par leur origine, leur âge, leur expérience professionnelle antérieure à leur engagement dans l'enseignement et l'accueil reçu dans leur école d'affectation. Les informations qui les décrivent illustrent l'hétérogénéité et la représentativité de l'ensemble des enseignants débutants dans la profession de l'enseignement en Ontario, selon les données de l'OEEEO.

Par ailleurs, bien que les données montrent des différences entre les situations d'insertions professionnelles, l'ensemble des participants semble affronter les mêmes défis rencontrés par les enseignants novices à l'enseignement professionnel.

Selon les participants, le recours à un mentor pour lui confier ses soucis et solliciter son aide n'est pas une démarche fortuite. Sur les seize paires de mentorats examinées, six ont été constituées à partir d'affinités construites entre mentors et mentorés avant l'engagement dans l'accompagnement en mentorat. Le bon accueil et la sympathie démontrés par la plupart des participants mentorés, au regard des mots de bienvenue reçus de la part de leurs collègues expérimentés, ont nourri en leur for intérieur un sentiment de bonne réception et d'ouverture à leur égard.

Lorsque je l'ai rencontré, je l'ai trouvé sympathique. Je lui ai indiqué où il pouvait s'installer dans le bureau. La place à côté de mon bureau était laissée vacante par un collègue qui avait demandé une mutation dans une autre école. Nous avons discuté près d'une trentaine de minutes. J'avais le sentiment que c'était une personne que je connaissais déjà...lorsqu'il m'a demandé d'être son mentor, je lui ai dit qu'il pouvait compter sur moi (Mentore Mélanie).

Sans que le nouvel arrivant le lui demande, l'enseignante expérimentée lui a donné des indications précises pour mieux s'orienter dans l'école. Cette manière de l'accueillir chaleureusement a créé chez le novice un sentiment de bien-être et la certitude de croire en la disponibilité exemplaire de sa collègue à l'aider dans le processus d'insertion dans la communauté professionnelle de l'école. Ce qu'il exprime de cette façon : «elle était gentille. Elle me semblait ouverte d'esprit et montrait qu'elle était disponible pour m'aider à me retrouver à l'école. Lors de la première journée pédagogique, elle m'a invité à venir m'asseoir avec elle et les autres collègues du département. Je me suis tout de suite senti appartenir au groupe» (Mentoré Alain).

En effet, les enseignants débutants semblent aux aguets des opinions des collègues et de l'administration scolaire. De même, ils peuvent sentir immédiatement quand un regard reflète un jugement de leur conduite ou un encouragement.

Je suis arrivée la première fois à l'école le jour de la journée pédagogique. J'ai dû attendre à la réception plus d'une demi-heure pour que le directeur me reçoive et m'assigne le local qui allait me servir de bureau. J'ai pris le premier bureau que j'ai trouvé vide. Tous les autres bureaux montraient qu'ils étaient occupés. En m'installant, j'ai eu des communications avec les collègues qui se sont présentées tour à tour avec des mots de convenance de bienvenue. J'ai tout de suite remarqué que j'étais le seul homme du local. De plus, la plupart des collègues dans ce bureau étaient âgés de la vingtaine environ. À 57 ans, j'apparaissais un peu comme un cheveu tombé sur la soupe. Nous enseignons tous au niveau intermédiaire, littérature et numératie. La collaboration avec mes collègues a été assez difficile (Mentoré Pierre).

La perception d'un bon ou d'un mauvais accueil a renforcé leur confiance dès leur arrivée à l'école. De la même façon, certains participants ont joué un rôle important dans la réception. En se faisant inviter à prendre place et à se sentir à l'aise, Alain, un des mentorés, a développé un sentiment de sécurité à l'égard de ses collègues.

Manifestement, la confiance est la croyance à partir de laquelle les mentors, à travers leurs actions ou leurs abstentions, contribueront au bien-être de l'enseignement et s'abstiendront de nuire. Cette confiance naît des affinités développées instinctivement entre futurs mentors et futurs mentorés.

À travers les liens développés par cette proximité : notons que le fait d'enseigner les mêmes cours, de partager le même bureau, d'avoir les mêmes temps de préparation et/ou de participer aux mêmes CAP a rendu possible le jumelage des mentors et des mentorés.

Elle est dans le même bureau que moi et nous enseignons les mêmes cours. Je lui ai offert de la guider. Nous avons sympathisé dès la première journée pédagogique. Elle a demandé si je pouvais être son mentor, j'ai accepté (Mentorée Catherine).

L'enseignant débutant sait qu'il entre dans un environnement où il doit prouver qu'il appartient à la communauté professionnelle. Cette intégration ne peut se faire qu'à travers le degré d'ouverture de ses collègues à son endroit. De ce fait, la peur d'être jugé inadéquatement par les pairs peut devenir un obstacle dans la construction de la démarche vers son insertion professionnelle. Aussi, l'enseignant débutant fait-il preuve de confiance

en soi, d'ouverture à se confier et à accueillir les conseils, les recommandations et les suggestions du collègue expérimenté :

J'ai fait confiance... Je savais qu'il pouvait m'aider. J'ai eu des raisons d'attendre de lui qu'il agisse dans mon intérêt sur ce sujet parce qu'il a montré les traits d'une personne qui était de nature à pouvoir m'aider. Je voyais en lui une personne d'expérience... Il a aussi montré beaucoup de professionnalisme. Je pouvais lui faire confiance... C'est naturellement que je me sentais libre de me confier à lui, de lui parler de mes doutes, de mes angoisses. Je n'avais pas peur d'être jugé. En me confiant ouvertement à lui, il m'a apporté des conseils et des suggestions qui m'ont aidé à cheminer dans mon apprentissage professionnel (Mentoré Alain).

La confiance que le mentoré Alain a placée envers son mentor lui a permis d'évoquer ses faiblesses et a permis au mentor de comprendre ses besoins de développement professionnel. D'autre part, les données montrent que le mentoré est un professionnel convaincu de ses capacités qui ne redoute pas d'être jugé. Cette perception du professionnalisme qu'a son collègue a motivé le mentoré Alain à parler de ses limites.

Le professionnalisme est le facteur de sécurité qui a suscité et soutenu la relation du mentorat. Ce sentiment présuppose la reconnaissance du mentor comme un professionnel, c'est-à-dire un expert capable de fournir une aide et un soutien.

Pour l'enseignant mentor, discuter avec un collègue débutant en difficulté constitue un défi professionnel. Il cherche à comprendre les problèmes de ce dernier à partir des faits et des interventions éducatives mises en œuvre. Parler des difficultés vécues par l'enseignant débutant, c'est en fait discuter des contraintes de la profession en utilisant un vocabulaire professionnel faisant intervenir les connaissances professionnelles; échanger les informations justes et utiles qui serviront à comprendre et à analyser le problème ou les difficultés; faire appel aux compétences professionnelles pour identifier précisément ces problèmes et ces difficultés. Cette façon de faire a conduit les participants à se dégager des ressentis, des émotions, des préjugés et des croyances construites antérieurement, et à percevoir les choses indépendamment de leur personne en créant un contexte de démarche de formation professionnelle.

En bref, la confiance naît de l'accueil reçu. Elle est le facteur à partir duquel les mentors construisent des relations professionnelles avec les mentorés. Les données obtenues montrent que cette confiance naît des affinités entre mentors et mentorés.

4.2.3 Engagement à l'accompagnement dans le cadre du mentorat

En l'absence de directives précises, les mentorés et les mentors devaient en quelque sorte convenir de ce qu'ils devaient faire. Dans ce cas, l'initiative de l'accompagnement était laissée aux enseignants débutants. Ces derniers, de peur de se voir jugés ou de se voir dicter la démarche professionnelle, ont adopté une attitude de prudence et de réticence à s'engager sans réserve dans le mentorat. Plusieurs mentorés ont expliqué leur réticence par un manque d'information adéquate sur le processus de l'accompagnement et par la nature de l'accueil reçu à leur arrivée dans l'école.

4.2.3.1 Rôle des directions d'école dans l'engagement à l'accompagnement

Dans 12 des 16 cas d'accompagnement de notre échantillon, les directions d'école ont informé les nouveaux enseignants du projet d'école et du volet de perfectionnement professionnel en mentorat. Ils ont su qu'ils intégraient des communautés d'apprentissage professionnelles dans lesquelles des chefs de secteur leur serviraient de guide et d'accompagnateur dans leur insertion professionnelle. Ils savaient que dans le cadre de cet accompagnement, ils auraient à perfectionner leurs pratiques de l'enseignement.

Le premier jour de mon arrivée à l'école, la directrice m'avait remis un plan détaillé du processus des enquêtes collaboratives pour améliorer le rendement des élèves au Test provincial de mathématiques (TPM). Le plan mentionnait les indicateurs que nous devons suivre pour développer les habiletés des élèves en stratégie de résolution des problèmes afin d'améliorer leur rendement. Lorsque nous avons eu une deuxième journée pédagogique, la direction de l'école avait précisé le processus des enquêtes collaboratives pour chaque secteur et le rôle que devaient jouer les chefs de secteur et l'engagement qui devait être le mien dans l'accompagnement que je devais recevoir dans mon insertion professionnelle. J'étais prêt à collaborer (Mentoré Émile).

Le mentoré Émile, en s'engageant dans l'accompagnement en mentorat, connaissait avec précision l'objet de l'accompagnement et l'engagement professionnel que sa direction d'école attendait de lui et le perfectionnement qu'il aurait à réaliser dans son engagement dans le mentorat. Le récit de l'expérience d'Émile dans son engagement au mentorat est similaire à celui de Marie-A. Dans l'établissement du processus de son perfectionnement professionnel, cette mentorée et son mentor avaient reçu des directives sur le processus de l'accompagnement du mentorat dans lequel ils allaient être engagés. Le leadership

pédagogique exercé par leur direction avait permis de déterminer l'objet du perfectionnement professionnel et les méthodes de travail à suivre.

En revanche, nous avons noté l'absence de leadership pédagogique de certaines directions d'école; elles ont simplement dit aux enseignants nouvellement engagés de se trouver un mentor ou leur en ont assigné un, mais sans chercher à soutenir le processus de mentorat.

Dans d'autres situations, les directions d'école n'ont pas déterminé l'objet de l'accompagnement en mentorat, pour 7 cas sur 16, l'accompagnement en mentorat a été initié par l'enseignant débutant qui a présenté ses difficultés et ses questions à son mentor à l'égard de certaines situations problématiques avec un élève. Cependant, les données montrent que les autres défis professionnels n'ont pas été abordés.

Dans deux cas observés, les mentorés et les mentors ne parvenaient pas à s'accorder sur les causes des difficultés vécues par ces derniers. Leur différenciation d'appréciation des situations d'apprentissage a constitué des obstacles dans la relation de mentorat. Par exemple, le mentoré Pierre ne semblait pas comprendre que l'appréciation donnée par le mentor sur sa situation, au regard de sa propre expérience, ne constituait nullement une consigne destinée à sa pratique professionnelle, mais des éléments d'informations pour analyser son objectif, identifier les paramètres des sources de ses difficultés et y instituer les savoirs d'action pour les dominer. Son besoin de formation se situait dans l'écart entre les compétences détenues et celles requises pour accomplir une tâche ou atteindre un résultat souhaité.

Les résultats de notre étude montrent que l'identification des besoins de formation établis par son mentor consiste à mesurer cet écart, c'est-à-dire à cerner les compétences à acquérir ou à améliorer chez le mentoré. C'est en identifiant les obstacles rencontrés, en observant les façons dont le mentor s'y prend pour les surmonter, et en s'appropriant les connaissances procédurales mises en œuvre par le mentoré dans sa propre interprétation des situations et des connaissances expérientielles de l'enseignant mentor, qu'il acquerra les habiletés qui lui font défaut. Les commentaires faits par les mentors Francis et Mélanie indiquent qu'il faut, dans ce contexte, que l'enseignant débutant développe un esprit d'ouverture et de flexibilité par rapport aux conseils, suggestions et explications qui lui sont fournis.

L'accueil enthousiaste reçu par certains enseignants débutants leur a permis de nouer des liens et de développer des affinités avec le personnel de l'école. Les données montrent également que ces enseignants débutants sont parvenus plus facilement à intégrer la communauté professionnelle de leur école.

Pour les mentors, l'engagement dans le processus de l'accompagnement réflexif est un prolongement de leur engagement professionnel auprès des élèves et de la profession enseignante. Le fait d'être sollicités comme mentors témoigne à leurs yeux d'une reconnaissance d'accomplissement professionnel et du sentiment de disposer d'une expérience dont la pratique professionnelle peut servir à aider de jeunes collègues à s'insérer dans la profession. Néanmoins, bien que les mentors aient accepté volontairement de prendre part à l'accompagnement en mentorat, les données recensées indiquent que les mentors Antoine, Sylvie, Mariamme, Emmanuel, Stéphane, Lise, Mario et Guylaine étaient plus entreprenants que les autres mentors dans le processus d'accompagnement, notamment en ce qui a trait aux suivis et à l'encadrement du perfectionnement des mentorés. À partir des plans de perfectionnement professionnel arrêtés avec les directions de l'école, ils ont établi l'activité du mentorat comme un processus visant à réguler le cheminement de formation des mentorés au fur et à mesure de l'évolution de leur engagement professionnel selon une programmation thématique d'enquête collaborative. Ce qui a donné lieu à un cadre d'accompagnement très différent de celui offert par les huit autres mentors.

Même si les participants sont en mesure d'anticiper les retombées positives par rapport à leur engagement dans l'accompagnement en mentorat, les mêmes données montrent que puisque les retombées de la contrepartie de l'engagement sont postérieures à l'accompagnement réflexif en mentorat, le processus de la mise en accompagnement en mentorat influence positivement ou négativement la perception de l'utilité de la collaboration professionnelle devant en résulter.

Plus les enseignants mentors se considéraient comme utiles dans le fonctionnement de leur communauté professionnelle, plus ils se sentaient interpellés à agir professionnellement comme mentors. De la même façon, plus les enseignants mentorés percevaient une volonté et une capacité du mentor à les aider dans leur insertion professionnelle, plus ils se montraient enthousiastes à compter sur sa collaboration.

En somme, nous avons l'ambition de présenter les données sur les facteurs qui contribuent à l'engagement de l'accompagnement en mentorat. Ces données permettent d'affirmer sans ambages que la nature de l'accueil reçu par l'enseignant débutant peut le favoriser et le conduire à tisser des liens de proximité caractéristiques de la nature de l'engagement au mentorat. Également, la direction de l'établissement joue un rôle important dans ce dispositif de soutien qu'est le mentorat et dans la détermination des objectifs du perfectionnement professionnel, en grande partie la nature et la forme du processus de l'accompagnement en mentorat.

L'engagement tangible à l'accompagnement réflexif en mentorat est ainsi traduit par un ensemble de facteurs qui déterminent le type et la forme de cet accompagnement. Dans cette sous-section, nous présentons les facteurs déterminants de l'engagement à l'accompagnement en mentorat.

4.2.3.2 Types et formes d'accompagnement à la réflexion

L'accompagnement dans ce contexte, se fait dans des conversations collégiales sur les sujets de la pratique de l'enseignement entre mentors et mentorés. Lorsque les mentors et les mentorés se rencontrent, ces derniers évoquent ou parlent de leurs défis. Les mentors écoutent leurs jeunes collègues et démontrent de l'empathie. Ils parlent de leurs difficultés et de leur inefficacité. Bien que les enseignants débutants utilisent des mots empreints de frustration et de pessimisme, les mentors abordent dans le même sens les sujets de discussion que les mentors apportent à la conversation. Ils tentent de répondre à leurs préoccupations pour les aider à traduire l'incompréhension du caractère inopérant de leurs actes.

Il est question pour les mentors d'amener les enseignants débutants à dépasser les constats d'échec en vue d'envisager des pistes de solution. Selon la mentore Nathalie, « les enseignants débutants ont besoin de mettre des mots sur ces défis et de les comprendre pour les relever ». Aussi, tout en écoutant les situations difficiles, les mentors évoquent leurs propres actions. Le plus important est d'amener les enseignants débutants à reconnaître que les difficultés qu'ils traversent sont partagées par la plus grande majorité des jeunes enseignants :

Lors de nos deux premières rencontres, nous parlions de son expérience et de la mienne dans l'enseignement. C'était à ce moment-là surtout qu'il faut établir le contact en vue de le mettre en confiance, pour lui faire comprendre que nous sommes tous passés par là à un moment ou à un autre, et ainsi le mettre en confiance par rapport à l'aide qu'il devait requérir au regard des difficultés qu'il aurait à vivre. Il fallait éviter qu'il n'entre pas dans l'isolement et le découragement trop actif... qu'il sache qu'en définitive ce qu'il vit est une chose qui arrive à tous les enseignants à leur début (Mentore Lise).

La mentorée Adèle confirme cette approche de la construction de la confiance entre le mentor et le mentoré. Elle précise.

Quand je vivais une difficulté, je n'étais pas gênée d'aller la voir parce que je savais qu'elle se reconnaîtrait dans ce que je vivais... quand on se rencontrait, on parlait de tout. Mais généralement, c'étaient des discussions ouvertes sur ma pratique ou sur l'enseignement en général, les nouvelles exigences d'enseignement ou les directives du MEO. On parlait de ce que je vivais, ce qui arrivait. On faisait un retour sur mes sentiments, mes émotions, mon stress et mes angoisses. Elle m'écoutait. Elle me parlait aussi de ces mêmes difficultés à ses débuts. Cela me rassurait. Je réalisais que ce n'était pas moi qui étais devenue folle et que c'était normal que je connaisse ce genre de difficulté et que je vive ce genre d'émotion (Mentorée Adèle).

Durant cette phase, l'accompagnement réflexif en mentorat porte uniquement sur les faits vécus, plutôt que sur les ressentis. Les mentors conduisent les débutants à réfléchir sur leurs préjugés pour devenir éventuellement des observateurs détachés de leur vécu. Ce qui est corroboré par ce propos :

Nous discutons de ce qu'il avait vécu comme événement. Il s'agissait de l'amener à parler des faits vécus et non de ce qu'il avait ressenti. Par exemple lorsqu'elle me disait que l'élève lui avait montré le doigt devant les autres élèves et qu'elle me dit qu'elle s'est sentie insultée. Je le lui demande le fait qui a conduit à cette situation. La situation qui a prévalu interpelle quel type de connaissance ou savoir de l'enseignement. (Mentore Lise).

Les questions posées par les mentors sont doublement instructives : d'abord, elles mènent les débutants à identifier les événements éducatifs problématiques, puis à les désigner. Selon les mentorés Pierre, Catherine, Alain et Emmanuelle, cette façon de faire des mentors les a conduits à identifier la source de leurs difficultés. De cette manière, les enseignants novices peuvent considérer avec attention et sous différents angles leurs propres pratiques d'enseignement :

Selon la mentorée Catherine :

Elle me parle de sa propre expérience et comment elle s'y était prise pour éviter, prévenir ou pour éliminer ce genre de problème. Dans les échanges, les conversations passent du récit des émotions aux faits concrets de la pratique de l'enseignement. C'est l'examen « de ce que j'avais vécu versus ce que j'ai fait ». (Mentorée Catherine).

Et le mentoré Pierre apporte également un éclairage intéressant sur ce fait :

Je parlais de mes difficultés. Le mentor présentait son expérience des difficultés similaires qu'il aurait vécues et la façon dont il les a résolues. Pour que je puisse m'en inspirer. Il disait ce qu'il avait déjà vécu. Je cherchais à comprendre les causes des difficultés qu'il avait vécues en faisant des liens avec ma propre expérience... Moi, je posais des questions sur son expérience afin de voir comment je pouvais les exploiter pour résoudre les difficultés que je rencontrais. Le mentor que j'avais est une personne qui a des ressources et qui n'avait pas peur d'innover. Il me faisait part de ses idées, de ses stratégies de ses pratiques et j'en prenais note. Alors je posais des questions et lui répondait... Quand il me racontait son expérience, il me disait le pourquoi de certaines actions qu'il faisait qui ne marchaient pas et les changements qu'il adoptait pour que ça fonctionne bien. Puis, il me faisait des suggestions, me conseillait de faire une chose qu'une autre, pour éviter de répéter les mêmes difficultés que je connaissais déjà ou celles qu'il avait lui-même déjà vécues. Il disait des choses que je ne voyais pas avant ma discussion avec lui et qu'il considérait être la source des causes de ma mauvaise gestion de classe. À partir de la manière d'exposer ses difficultés, je tentais de voir, par rapport à ce que je vivais, la manière la plus appropriée d'agir pour résoudre le problème et éviter qu'il ne se reproduise de nouveau. (Mentoré Pierre).

Ces échanges d'expériences révèlent que les questions des mentors privilégient les réalisations des enseignants débutants, mais ne les expriment nullement. Cela est traduit ainsi : parce que ça ne correspond pas forcément à ce qui est prescrit (différence entre travail prescrit et travail réel); ce qu'il souhaitait faire et qu'il n'arrive pas à faire (pour qu'il énonce par lui-même ce qui constitue l'empêchement); ce qu'il a fait et qu'il n'a pas aimé faire, ou ce qu'il a fait sans vraiment avoir conscience qu'il l'a fait, soit parce qu'il était plus à l'aise de ne pas le savoir, soit que cette façon d'agir était incorporée en lui et qu'il n'y voyait pas une maladresse.

Au-delà de l'analyse de l'expérience ardue du mentoré, le mentor donne des conseils et fait des suggestions appropriées. Les diverses réceptions de l'expérience appréciée des mentors par les débutants favorisent la quête du savoir-faire professionnel : «Il me disait ça tu n'aurais pas dû le faire comme ça, tu aurais dû faire ceci. Il se basait sur

la situation et les choses qu'il observait par rapport à ce que l'on se partageait et par rapport à ce qu'il avait lui-même expérimenté. Aussi, il faisait des commentaires par rapport aux directives administratives» (Mentoré Michel).

Outre les discussions sur des sujets mondains de la profession et de l'enseignement, les conversations entre mentors et mentorés portent également sur des aspects concrets du travail de l'enseignant. Les discussions sur les exemples de pratiques d'enseignement que l'enseignant mentor met en œuvre sont des situations d'apprentissage qui participent à la socialisation professionnelle de l'enseignant débutant de façon pratique.

Pour aider les mentorés, les mentors agissent comme modèles. De ce fait, ils orientent les mentorés en leur présentant des exemples d'outils pédagogiques. L'accompagnement en mentorat est, dans ce contexte, un processus combiné de modelage et de guidage aux façons d'élaborer les outils pédagogiques. À la façon d'un entraîneur, les mentors montrent ce qu'ils font pour concevoir leurs outils de travail. Les explications sur la confection de ces outils doivent guider les enseignants débutants dans l'apprentissage de l'art qui leur est présenté.

En effet, l'apprentissage, dans ce contexte, devient un processus d'observation. Le mentor décrit son savoir-faire par la réalisation d'une action de planification des unités d'enseignement. Les mentorés observent et conçoivent la planification de la même façon ou l'adaptent selon leurs propres vues des actions à mettre œuvre dans leurs interventions professionnelles. L'apprentissage dans ce cas se fait par l'exemple du mentor qui fait office de médiateur entre ce qu'il faut faire et ce qui est recommandé.

Les données révèlent que dans tous les types d'accompagnement axés sur les besoins de l'enseignant, l'apprentissage résulte de l'observation de ce que fait le mentor. Dans les situations des accompagnements axés sur les besoins des élèves et qui ont évolué à travers des enquêtes collaboratives, l'apprentissage a résulté d'une co-construction des savoir-faire de l'enseignement pour résoudre les difficultés d'apprentissage des élèves.

4.2.3.3 Apprentissage par la co-construction des savoir-faire

Rappelons que selon le MÉO (2014 : 1) L'enquête collaborative « vise la réussite et le bien-être de chaque apprenant. Selon les résultats de nombreuses recherches menées en Ontario et à l'échelle internationale, l'enquête collaborative – une pratique consistant à faire participer le personnel enseignant en tant que chercheur représente un moyen efficace

d'assurer l'apprentissage professionnel et d'améliorer l'apprentissage des élèves. Dans une enquête collaborative, les membres du personnel enseignant unissent leurs efforts pour mieux comprendre l'apprentissage tel qu'il est (ou pourrait être), créent des données probantes sur ce qui fonctionne (et ce qui ne fonctionne pas), déterminent les prochaines étapes et prennent des mesures pour apporter des améliorations et innover. Puis ils recommencent pour s'attaquer aux nouveaux enjeux et défis ».

Au départ de ces enquêtes, les données montrent que de façon générale, les paires d'enseignants recueillent les informations sur les situations d'apprentissage des élèves : élaboration des profils des apprenants, analyse des cibles, des résultats d'apprentissage. Ensuite, ces enseignants planifient l'élaboration des unités d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs et les finalités pédagogiques, les ressources utilisées, les différenciations pédagogiques envisagées et les mesures d'évaluation des apprentissages, sont étudiés avec minutie. Le mentor Antoine présente le processus comme suit :

Dans l'accompagnement que nous avons établi, nous avons suivi le processus des enquêtes collaboratives. Cette façon de procéder permettait au mentoré de comprendre d'où peuvent provenir les difficultés dans l'engagement des élèves à l'apprentissage et moi de montrer comment je m'y prends pour anticiper ou surmonter ces difficultés. La première étape du processus de l'accompagnement était celle de la quête des informations sur les objectifs de l'apprentissage. Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre, avec quelles habiletés doit-on les conduire pour les développer? Qu'est-ce qu'ils savent déjà de ce qu'ils doivent apprendre?... Cette investigation nous amène à acquérir de nouvelles connaissances relatives à l'apprentissage des élèves et à l'enseignement en classe. L'étape suivante est d'approfondir davantage la connaissance des situations d'apprentissage des élèves et de les intégrer dans les connaissances de la pratique professionnelle pour instituer les actions d'enseignement qui conviennent le mieux.

Les données montrent que l'observation en situation a été faite lors des étapes de la conception des enseignements et des apprentissages ou à l'étape du déroulement des enseignements. L'enseignant débutant, confronté à une problématique d'enseignement, pouvait aller observer son mentor pour apprendre comment il parvenait à surmonter ses écueils selon cette forme :

La première étape de l'observation a été l'examen de la préparation de l'unité d'enseignement. Elle regardait mes préparations par rapport aux attentes et aux contenus des apprentissages essentiels, mais aussi en termes de buts à atteindre c'est-à-dire les habiletés à développer chez les élèves. De même, je

regardais les projets d'apprentissage qui allaient favoriser le développement des compétences convoitées des élèves. Elle est venue en classe au début de l'unité et s'est assise en arrière de la classe. Avant de venir en classe, on regardait ma planification, l'unité que j'avais l'intention d'enseigner. Elle me faisait des suggestions sur les apprentissages essentiels à retenir, sur les mises en situation des leçons, les évaluations formatives, les évaluations sommatives (Mentorée Marie-P).

J'observais sa maîtrise de la matière dans sa communication, j'observais le type d'interaction qu'il créait avec les élèves : la mise en situation de la leçon, sa façon de faire appel aux connaissances antérieures des élèves, les transitions entre les différentes phases de sa leçon, la prise en compte des styles d'apprentissage de l'ensemble des élèves et ses façons d'utiliser les ressources (Mentor Stéphane).

De ce regard de l'enseignant débutant et de ses rétroactions, une mentorée est allée à son tour dans la salle de classe du mentor pour l'observer.

Oui, c'étaient les mêmes élèves. J'essayais de voir, en l'observant, ce que je devais exactement faire pour arriver au même résultat qu'elle, en même temps, j'observais les élèves pour voir ce qui arrivait dans ce temps-là. Je ne savais pas si la raison qu'eux autres prêtaient plus attention c'est parce qu'ils essaient d'être fins avec elle. ... Ou est-ce parce qu'elle avait le truc qui faisait en sorte qu'ils participaient et faisaient ce qu'ils faisaient ? C'est toujours ce point-là que j'essayais d'observer. Sa technique fonctionnait bien. Moi, j'étais nouvelle au Canada, avec des élèves différents sur le plan culturel. Je ne savais pas trop bien quel type de rapport enseignant élève, il fallait que j'établisse. J'étais en apprentissage de tout. J'apprenais même le comportement des élèves dans leurs interactions avec les enseignants. Donc, il y a des choses dont la gestion m'échappait totalement. En observant mon mentor, je me disais ah tiens! Cette stratégie qu'il vient d'utiliser je devrais l'essayer dans ma classe, ça devrait bien marcher... parce que c'est comme ça qu'il va rejoindre ses élèves, moi je suis peut-être trop stricte, je suis encore trop influencée par mon modèle impulsif. En fait en l'observant interagir avec ses élèves, j'ai réalisé que j'avais des choses à revoir dans ma pratique pour être une enseignante vraiment efficace. C'est le résultat du type d'interaction qu'il avait avec les élèves. Le résultat, aussi, par rapport à moi-même. C'est-à-dire qu'il y a des choses que je fais, qui ne donnent pas les résultats attendus. Et là, j'en arrivais à concevoir que les réactions des élèves peuvent être fonction de mes actions à moi. Parce que je sais que ce que tu fais peut influencer le comportement d'une personne. Quand j'observais l'enseignant mentor, je réalisais à quel point la côte à remonter était importante pour moi, pour arriver à faire ce qu'il faisait avec les élèves (Mentorée Charlotte).

Les données révèlent que la raison d'être des observations en situation de travail est de vérifier comment répondre aux besoins des élèves, tout en les impliquant dans un

processus d'apprentissage riche et pertinent. Malgré cela, dans le cadre de l'accompagnement réflexif en mentorat, une fois le processus d'observation placé au cœur de l'accompagnement, la description de l'apprentissage des élèves au regard des actions des enseignants débutants devient le pivot du processus qui donne les moyens de se renseigner sur leurs difficultés et leurs problématiques dans leur salle de classe. Le fait d'observer dans ce contexte permet d'aller examiner et d'obtenir un point de vue inintelligible quand l'analyse est réalisée de façon individuelle. En plus, l'accompagnement ne porte pas sur le savoir de l'enseignant mentor, mais sur la façon d'agir de l'enseignant débutant au regard de la maîtrise que manifeste le mentor ou l'enseignant débutant.

L'observation réflexive des situations de pratique représente la façon de se pencher sur les observations des situations pratiques de l'enseignement. Après un examen attentif, les enseignants discutent de leurs observations; les échanges de propos soutenus deviennent un partage de réflexions sur leurs propres pratiques et sur celles de l'autre partenaire de l'accompagnement réflexif en mentorat.

Après la leçon, à la fin de la journée quand les élèves étaient partis, nous discutons de nos observations. C'est dans l'échange que j'en viens à voir des choses que je ne voyais pas avant. Quand le mentor faisait le retour avec moi suite à ses observations, je me rendais compte que je me focalisais uniquement sur la matière sans chercher à m'assurer que les élèves suivaient et comprenaient (Mentorée Josée).

Parce que nous posons nos actions en fonction des perceptions que nous avons des situations dans lesquelles nous intervenons, il faut bien revenir sur ce qui nous a amenés à voir les choses de la manière dont nous les voyons. L'analyse des réflexions de nos observations favorise un regard sur notre façon de réfléchir aux situations d'enseignement. Elle permet, par conséquent, de voir sur quoi nous nous focalisons et pourquoi nous le faisons de cette façon-là (Mentor Louis).

Comme l'a affirmé Schön, les actions considérées sont source de connaissance. Ainsi, nous pouvons reconnaître les différences et les ressemblances. Les particularités observées deviennent alors des sources d'informations qui alimentent les conversations.

Dans un premier temps, nous décrivons les causes des situations problématiques. Quels sont les genres de difficultés éprouvées ? Qu'est-ce qui tend à améliorer ou à aggraver la situation ? Comment les difficultés se manifestent-elles ? Ou bien, quand commencent-elles ? Comment ont-elles évolué ? Pourquoi ces difficultés se produisent-elles ? (élément déclencheur) Quel est le degré de sévérité et de répercussion de ces difficultés dans la pratique de l'enseignement ? (Mentor Sylvie).

Par rapport à ces informations, les mentors agissent comme des chercheurs au sens où ils construisent, d'abord, un cadre de lecture de la situation d'enseignement, puis émettent des hypothèses diagnostiques pour établir les sources des difficultés des enseignants débutants.

Afin d'assurer la meilleure prise en charge possible de la situation problématique, ces difficultés doivent être reconnues par l'enseignant débutant lui-même. L'identification efficace des causes des problèmes par l'enseignant débutant procure un accroissement des habiletés d'autoévaluation et d'observation des sources des difficultés qu'il vit (Mentore Sylvie).

En fin de compte, les données indiquent que le passage de la formulation des hypothèses de résolution des problèmes au savoir d'action à mettre en œuvre, par le biais des compétences professionnelles prescrites, permet l'amorce de la construction de l'expertise en enseignement.

Pour résumer, cette section portant sur les deux formes d'accompagnement réflexif en mentorat existe. La première se déroule à travers des conversations sur les défis de la profession et le fonctionnement de la communauté scolaire, et la seconde a lieu dans l'examen des situations d'apprentissage des élèves afin d'améliorer la qualité de leur engagement et de leur rendement scolaire.

Dans l'ensemble, l'accompagnement réflexif en mentorat est un processus de discussion ayant pour but de conduire à la réflexion sur les réalités de la profession et les pratiques professionnelles à privilégier pour être un enseignant efficace. Dans quelques récits livrés par les participants, nous avons répertorié des sujets ou des thèmes de discussion qui sont de nature à montrer comment l'accompagnement réflexif se fait dans les formes d'accompagnement.

4.2.4 Défis des exigences de la profession

Le principal sujet qui semble revenir dans les discussions entre les mentors et les mentorés, lorsqu'ils parlent de leur profession, concerne les défis de répondre aux exigences de la profession pour franchir certains obstacles et mener à bien le mandat qui leur est confié. Ces contraintes peuvent être liées à la mission professionnelle à remplir, à l'organisation du travail, à la prise en compte de toutes les facettes des actions appropriées, et à répondre aux attentes de leur engagement professionnel. Elles représentent des freins sur le parcours de l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

4.2.4.1 Défis de l'école en milieu minoritaire linguistique

Une des contraintes professionnelles évoquées par les enseignants concerne celle liée à la nature et à la mission des écoles francophones en milieu minoritaire linguistique. Ce sont généralement les enseignants débutants qui enseignent le français qui l'évoquent. Sur les 6 mentorés (Marie-A, Marc, Urbain, Louise, Kristel, Adèle) qui enseignent le français, au-delà des pressions propres retrouvées dans toutes les écoles secondaires du Canada, presque tous font face aux défis professionnels consubstantiels aux réalités des francophones en situation minoritaire linguistique en Amérique du Nord. Par rapport à la domination de la langue anglaise, ces enseignants mentorés disent que les Canadiens français qui vivent à l'extérieur du Québec connaissent une assimilation linguistique à la langue anglaise. Face à ce processus qui touche de plus près les couples exogames, les familles sont de moins en moins en mesure de transmettre leur héritage linguistique et culturel aux jeunes générations. Elles attendent que l'école remplisse cette mission.

Mais dans un contexte où les élèves communiquent en tout temps en anglais, les données révèlent que le travail est difficile, par rapport aux mandats des écoles francophones en milieu minoritaire linguistique. Aussi, ont-ils souvent eu recours aux enseignants mentors pour connaître les façons d'enseigner le français, langue maternelle, aux élèves qui communiquent constamment en anglais. La mentore Guylaine reconnaît ce défi chez tous les enseignants du français, qu'ils soient nouveaux ou expérimentés.

Ces élèves ont des contacts plus fréquents avec la langue majoritaire qu'avec la langue minoritaire. L'attrait qu'exerce la langue dominante fait obstacle à l'enseignement de la langue de la minorité. De plus, le milieu minoritaire et la dispersion des élèves sur l'étendue de la province font en sorte que les élèves des écoles francophones proviennent de tous les milieux sociaux et culturels. La diversité de provenance des élèves dans ces écoles produit des classes qui sont hétérogènes. Dans ces classes, les élèves ont un vécu langagier qui montre des habiletés variées en communication orale, en lecture et en écriture. Ces différences sont telles qu'une très grande variété des élèves parlent parfaitement le français et d'autres le parlent approximativement. La variété de la clientèle linguistique donne lieu à une disparité au niveau des habiletés cognitives. Elle rend l'approche pédagogique complexe... Cette situation complexifie le travail des enseignants dans la conduite des activités d'apprentissage. (Mentore Guylaine)

En outre, pour tenir compte de cette variété de compétences linguistiques et concevoir des activités d'apprentissage, pour les mentorés Urbain et Kristel, il est indispensable de trouver des ressources adaptées. Cependant, la pénurie de matériel pédagogique, qui tient à la fois compte de la nécessité de la mission éducative de la langue, de la culture francophone et de la spécificité du milieu minoritaire linguistique et de ses avatars linguistiques, se fait ressentir fortement. Les mentors Guylaine et Cynthia reconnaissent ce fait.

Elles considèrent que le matériel disponible provenant du Québec, étant conçu pour des élèves qui ont le français comme langue maternelle, n'est pas toujours adapté aux besoins des élèves ontariens. Face à cette situation, les attentes professionnelles à l'égard des enseignants des écoles françaises placent ces enseignants devant des choix exigeant des efforts. Et ceux-ci ont une grande incidence sur leur propre développement professionnel. Ce que la mentorée Louise exprime en ces termes :

En plus d'appivoiser les comportements difficiles des élèves, je dois agir avec prudence pour ne pas mécontenter les parents qui risquent de retirer leurs enfants de l'école et de les inscrire à l'école anglophone ou à l'école publique française. Je dois aussi user de bonnes habiletés pour venir à bout des difficultés langagières des élèves qui désirent davantage communiquer en anglais qu'en français. À cause des difficultés langagières de plusieurs d'entre eux, j'éprouve souvent des difficultés à concevoir des leçons qui me permettent de répondre aux différences langagières.

Les difficultés éprouvées par la mentorée Louise sont les mêmes que celles rencontrées par les enseignants chevronnés, mais ces contraintes sont plus criantes chez les enseignants débutants. Cependant, pour que chaque élève progresse vers le développement des compétences visées, la mentore Sylvie manifeste sa pensée de cette manière:

Il est nécessaire de placer chaque élève dans une situation d'apprentissage optimale qui a du sens pour lui, le concerne et le mobilise dans son apprentissage. L'ennui, c'est qu'il y a beaucoup d'élèves dans une classe et qu'une situation standard ne peut être optimale pour tous. Tous n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis préalables, le même rapport au savoir, les mêmes intérêts, les mêmes moyens et façons d'apprendre. Il faut donc procéder par différenciation en sortant de la logique d'enseignement unique, les mêmes attentes, les mêmes contenus, les mêmes exercices pour tous et concevoir l'enseignement dans une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chaque élève dans une situation optimale.

Pour accompagner Marie-A dans le perfectionnement des savoir-faire avec ce type d'élèves, la mentore Sylvie l'a invitée à un examen préalable des habiletés de ses élèves et en fonction des connaissances développées sur ces habiletés, elles ont réfléchi ensemble sur les meilleurs procédés d'interventions professionnelles. La mentorée Marie-A témoigne de ce processus comme suit :

Le curriculum de l'Ontario de l'enseignement du français établit des attentes qui sont basées sur l'enseignement du français comme langue maternelle. Or, mes élèves avaient un usage du français comme langue seconde. Je ne savais pas comment m'y prendre pour construire mes interventions pédagogiques au regard du curriculum et du degré de francisation de mes élèves. Ma mentore m'a proposé de construire une évaluation de lecture et d'écriture que nous avons administrée aux élèves. Cette évaluation nous a permis de recueillir des informations que nous avons analysées pour connaître le degré de maîtrise des élèves. Ensuite, nous avons apprécié ces informations par rapport aux attentes et au contenu des apprentissages essentiels du curriculum. Nous avons ensuite analysé par rapport aux stratégies d'enseignement efficaces les meilleurs procédés pédagogiques à utiliser pour amener les élèves à lire, comprendre le roman et ensuite écrire un essai selon les critères du BI. La démarche d'analyse des données m'a permis d'apprendre que pour développer des apprentissages significatifs pour les élèves, compte tenu de leur degré de maîtrise du français, il faut mieux partir de ce qu'ils savent et analyser les différents scénarios d'apprentissage des élèves.

En discutant avec sa mentore sur le processus à mettre en place pour guider les élèves dans leurs apprentissages, elle a réalisé que la planification des leçons pour l'apprentissage de ces élèves sur la seule base du curriculum était inefficace. Le processus établi avec sa mentore lui a permis de développer une certaine expertise sur l'approche à privilégier pour amener ses élèves à apprendre. Pour la mentorée Kristel, l'accompagnement en mentorat reçu n'a pas favorisé la construction du savoir-faire requis pour engager ses élèves à l'apprentissage de façon harmonieuse.

J'ai discuté de la situation avec ma mentore. Elle m'a expliqué la manière de surmonter les limites de la maîtrise de la langue de ses élèves. Elle me disait de faire des adaptations pour rejoindre tous mes élèves. J'ai essayé plusieurs façons de faire des adaptations. L'engagement des élèves et les résultats des apprentissages n'étaient pas ceux que j'espérais. J'ai fait ce que je pouvais faire. Quelques élèves ont bien performé.

Les données montrent aussi les difficultés rencontrées par la mentorée Kristel à cause de son inaptitude à savoir s'y prendre pour faire les différenciations qui l'auraient aidée à rejoindre l'ensemble de ses élèves dans leur degré de maîtrise du français. Les conseils de sa mentore ne lui ont pas été d'une grande utilité.

Selon les mentors Stéphane et Mario, les habiletés de différenciation didactique et pédagogique pour savoir concevoir les apprentissages singuliers et faire évoluer de tels dispositifs, représentent une compétence qui ne s'enseigne pas de façon théorique. C'est le vécu expérientiel de l'enseignant débutant qui est essentiel. Mais il en est dépourvu. Il doit, dans le processus de leur insertion professionnelle, apprendre à concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte des particularités des élèves et de leur milieu d'exercice professionnel. C'est ce dont doit, entre autres, répondre le perfectionnement du PIPNPE.

4.2.4.2 Défis d'adaptation professionnelle

L'ensemble des participants a affirmé que les échanges, l'adaptation professionnelle ou l'adaptation dans leur nouveau milieu de travail ont été un défi important, particulièrement évoqué avec plus d'acuité par les mentorés originaires de l'extérieur de la province de l'Ontario.

Les enseignants débutants qui sont, pour la plupart, de nouveaux immigrants et dont l'expérience antérieure à l'enseignement est évidente trouvent que leur nouvel environnement professionnel est bien différent de celui de leur pays d'origine. Il se manifeste par les façons d'agir des élèves, les rapports entre collègues, les exigences administratives et les méthodes d'enseignement. L'accompagnement en mentorat reçu est un moment de conversation sur les réalités des communautés scolaires de leur intervention. Marc décrit ces conversations comme la communication des informations sur les particularités de l'enseignement en Ontario :

Lorsqu'on se rencontrait, on discutait de la façon de transiger avec les élèves, les parents et les autres intervenants dans la communauté scolaire. Je lui parlais de mon expérience d'enseignement en Afrique et lui me disait ce qui est acceptable et pas acceptable comme méthode d'intervention auprès des élèves. Pour bien comprendre les particularités professionnelles à observer, je lui posais des questions sur son expérience.

Ces conversations amènent ces nouveaux immigrants à considérer la nécessité de réapprendre certains comportements pour s'adapter aux réalités nouvelles. Les conseils qui leur sont donnés et les difficultés vécues sont alors attribués aux différences culturelles de leurs pays d'origine et de la société d'accueil.

Il appert que, lorsque les différences culturelles entre le pays d'origine et le pays d'accueil sont significatives, elles donnent lieu à une appréciation des chocs de la réalité de l'enseignement professionnel en Ontario. Dans certains cas, cette secousse est le résultat du phénomène qui se produit lorsqu'on quitte un milieu connu pour se plonger dans un milieu inconnu. Dans ce nouvel environnement, les repères à travers lesquels Charlotte, François et Alain s'orientaient dans leur pays d'origine ne sont plus les mêmes que ceux retrouvés dans le système éducatif ontarien. C'est cette situation qui explique leur choc dans la démarche de leur insertion professionnelle, selon le mentoré Alain. L'accompagnement réflexif en mentorat est, dans ce contexte, une occasion d'échanger des informations sur les façons d'apprécier le développement de leur identité professionnelle en enseignement au Canada.

Néanmoins, d'après les données obtenues auprès d'autres enseignants débutants, le choc de la réalité n'est pas uniquement le fait d'enseignants venus d'autres pays pour enseigner en Ontario comme Charlotte, François et Alain. Les participants nés au Canada et même ceux qui ont fréquenté les écoles franco-ontariennes comme Marie-P, Michel, Kristel, Pierre, Josée, Catherine et Marie-A, nés au Canada et/ou provenant d'autres provinces ou d'autres régions que celles où ils exercent leur profession d'enseignant évoquent le dépaysement comme un des facteurs explicatifs de leur insertion professionnelle difficile. Selon la mentorée Kristel, ce changement ne s'explique pas seulement par l'origine culturelle des participants, il est aussi temporel. Ce que Kristel évoque dans son histoire :

Lorsque j'étais à l'école secondaire, nous aimions beaucoup les activités de lecture que nous faisons dans des cercles de lecture à la bibliothèque. En planifiant cette activité, je voulais donner l'occasion aux élèves de lire des textes littéraires pour comprendre les auteurs du XVIII^e siècle. J'ai été complètement décontenancée de constater que des élèves à peine moins âgés que moi n'étaient pas intéressés par le genre de lecture que je leur proposais. Ils préfèrent des lectures de magazine sur des sujets comme le sport, la mode, les nouvelles technologies de l'information. Des lectures que je ne pouvais pas proposer parce qu'elles ne cadrent pas avec les attentes du curriculum.

Les données de l'étude ont permis de confirmer que tous les enseignants débutants ont connu *des chocs culturels* qui ont engendré des difficultés d'adaptation au système éducatif ontarien, malgré leur expérience en enseignement ou leur expérience d'écopier dans le système éducatif ontarien. Aussi bien pour les participants mentors nés à l'intérieur ou à l'extérieur du Canada, l'adaptation aux réalités du milieu d'insertion professionnelle est réellement ardue. Cette contrainte résulte de l'incapacité de prendre en compte les réalités et les connaissances des situations de leur insertion professionnelle.

Les conversations entre mentors et mentorés participent à des connaissances pour conduire les enseignants débutants à connaître et comprendre le cadre professionnel dans lequel ils interviennent et les façons de s'adapter et de se constituer des repères d'orientation dans leur fonctionnement.

4.2.4.3 Défis de la planification de l'enseignement

Quand les enseignants débutants parlent aux enseignants mentors de la planification de leur enseignement, ils évoquent leurs difficultés à concevoir des activités d'apprentissage qui engagent tous les élèves à l'apprentissage.

Les observations faites par les enseignants mentors visent à conduire les enseignants mentorés à comprendre que la planification de l'enseignement est une activité d'anticipation des situations d'apprentissage qui induit l'enseignant à inventorier les fins et les moyens qui guideront leurs actions dans l'apprentissage des élèves.

Les savoirs exprimés par les mentorés décrivent la décomposition de la matière et de son enseignement selon le calendrier de l'année scolaire et le programme-cadre. Les mentors, en se référant à leur expérience, parlent des écueils qui surviennent lorsque la planification d'enseignement est essentiellement effectuée à partir des attentes. Ce type de planification conduit à voir l'enseignement comme une transmission des connaissances et non comme le développement des connaissances chez les élèves.

Néanmoins, on observe deux approches d'accompagnement. Dans la première, les mentors expliquent aux mentorés comment s'y prendre. Ces explications sont données en dehors de tout contexte d'application des connaissances transmises. Les mentors présentent ou donnent aux mentorés les modèles de leur planification.

Tandis que dans la seconde approche, les mentors amènent les mentorés à considérer la planification de l'enseignement comme l'organisation d'un ensemble de

facteurs qui visent la construction des connaissances des élèves. Elle doit permettre à tous les élèves de relier les concepts à l'étude à leurs propres expériences ou à leur compréhension du monde. Sur ce, les planifications de l'enseignement viseraient plutôt les résultats d'apprentissage que les élèves peuvent raisonnablement atteindre dans le cadre des visées du programme-cadre. Les échanges entre mentors et mentorés, qui se font à partir de l'expérimentation des actions pédagogiques, ont pour but d'identifier l'élaboration des manières différentes de déterminer les résultats d'apprentissage et de concevoir les activités d'apprentissage qui mènent à la réalisation des résultats d'apprentissage.

En effet, il semble que lorsque les participants mentorés établissent leur planification, ils sont influencés par deux soucis : répondre aux exigences administratives et concevoir des activités d'enseignement qui engagent les élèves dans l'apprentissage. En ce qui concerne le premier souci, la mentore Guylaine souligne que :

Le premier objectif des enseignants débutants est de montrer aux directions d'école qu'ils connaissent et comprennent le curriculum professionnel de l'année d'étude et qu'ils sont en mesure de concevoir des planifications de l'enseignement attendues.

Ainsi, les enseignants mentorés ne se servent-ils pas du programme-cadre comme d'un canevas à l'intérieur duquel ils répondent aux besoins de développement des élèves, mais comme de la finalité des enseignements à atteindre. À cet égard, la mentore Mélanie affirme :

Les enseignants débutants ne considèrent pas disposer d'un degré d'indépendance dans la planification de leur enseignement. Ils se sentent contraints d'enseigner certaines atteintes et certains contenus et d'utiliser un programme de planification prescrit. Les représentations et les croyances personnelles qu'ils mettent de l'avant ne sont que le reflet de leurs propres intérêts résultant de leur expérience de stage ou de leur vécu de l'école secondaire.

Concernant le second souci qui habite les participants mentorés, il s'agit de concevoir des activités d'apprentissage agréables pour les élèves et d'instituer un cadre engageant les élèves dans leurs apprentissages. À cet effet, les planifications semblent viser l'organisation du contenu de la matière à enseigner que les processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Ils juxtaposent les contenus de la matière dans des segments temporels pour faire coïncider l'étude des unités de la matière au calendrier et à l'horaire scolaire.

Il faut remarquer que les motivations pour les choix des contenus d'enseignement diffèrent selon que le participant est à la première ou à la deuxième année de l'insertion professionnelle. C'est ainsi que les participants de la première année d'enseignement semblent concevoir leur planification en fonction de leur intérêt personnel. Ils établissent des plans, de manière à ce qu'ils correspondent aux perceptions des situations d'enseignement construites d'après leurs souvenirs d'écoliers ou durant leur stage de formation à l'enseignement.

Pour les participants de la deuxième année d'enseignement, ils intègrent dans leur planification, les expériences acquises en première année d'enseignement. Ils délaissent par la même occasion les dernières expériences de leur vie d'écolier.

Néanmoins, dans les deux cas, les planifications portent davantage sur « quoi » enseigner et, dans une mesure moindre, « comment » enseigner.

Selon l'ensemble des participants mentorés, ils attachent une grande importance au processus de l'enseignement en anticipant leur démarche d'enseignement. Ils confondent les décisions de planification pédagogique des activités telles que : les contenus des attentes, les contenus de la matière, les objectifs d'enseignement et les activités d'apprentissage, avec les décisions managériales (gestion du déroulement de l'activité, conception des conditions propices à l'enseignement, gestion des enchaînements entre activités et séquences, variations rythmiques dans l'enseignement et conception des contextes d'apprentissage des élèves). Ils pensent que ces différents aspects de la planification de l'enseignement sont interreliés, et que les décisions prises forment un tout indissociable œuvrant en faveur du bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissage.

De plus, en réalité, ils ne font pas une distinction nette entre la planification de la matière ainsi que des contenus et la planification de gestion des enseignements et des situations d'apprentissage. La conception de la mise en œuvre des planifications est animée par la volonté de garder le contrôle du processus d'apprentissage. Cette vérification est essentiellement la recherche du pilotage à vue de la cadence de l'enseignement, de manière à ce que les unités soient couvertes à la fin de chaque période identifiée.

Je devais m'assurer de couvrir le programme pour faire les évaluations qui étaient attendues. Je dois évaluer au moins deux fois chaque objectif au cours

du semestre. Lorsque je vois que je déborde du calendrier, je deviens stressé. J'ai peur de ne pas parvenir à faire ce que je dois faire. (Mentoré Pierre)

Pour cela, les mentorés Marcel, Urbain, Marc, Marie-P, Pierre, Emmanuelle et Alain vivent une tension entre la quantité de la matière à couvrir, la concordance de la matière avec les attentes du programme d'enseignement et les différentes interruptions qui interviennent dans la cadence de l'enseignement. Dans leurs planifications, ces mentorés n'ont pas anticipé les interruptions, de sorte qu'ils auraient pu concevoir des planifications suffisamment flexibles de manière à pouvoir s'adapter aux situations et aux interruptions imprévues comme les exercices de sécurité, les absences d'élèves, les sorties *scolaires non anticipées* et les absences de l'enseignant pour des informations professionnelles.

Au cours du mois de mars, je n'ai vu mon second groupe qu'une fois à cause de la semaine de relâche, la présentation de la pièce de théâtre pour tous les élèves de 10^e et de 9^e année et la formation pour la nouvelle grammaire. Je me suis retrouvée coincée pour mener les révisions qu'il fallait faire pour la préparation des élèves à l'examen provincial de compétence linguistique. Je ne savais pas quoi faire, alors je suis allée voir la direction de l'école pour qu'elle trouve une solution (Mentorée Louise).

La gestion de la tension entre la matière et le programme à couvrir en entraîne une autre, celle de la prise en compte des intérêts et des besoins d'apprentissage des élèves. C'est pour cela que dans leur planification, les enseignants mentorés ne se réfèrent pas aux apprenants individuels pour initier et manœuvrer la différenciation pédagogique, mais à l'apprenant comme membre d'une unité cognitive : « l'élève collectif ».

L'existence potentielle de cet « élève collectif » implique que la centration cognitive sur ce groupe permette à l'enseignant de traiter d'un problème avec la classe (ou du moins avec une portion de celle-ci) au lieu de l'aborder avec des personnes différentes; ce qui a pour effet de laisser en marge certains élèves, et partants, un flux irrégulier du processus d'apprentissage. Ce qui est précisé ainsi par les propos de la mentorée Emma :

J'étais découragée quand je me suis aperçue que les leçons que j'avais si bien préparées n'atteignaient pas l'efficacité que je recherchais. Avec le temps, cependant, j'ai constaté que cela était tout à fait normal. C'était une simple manifestation de la différence entre les élèves, qui n'apprennent pas tous au même rythme. Les différences entre les rythmes d'apprentissage dépendent de l'intelligence, du bagage personnel, de l'expérience, de l'intérêt, du désir d'apprendre ainsi qu'un grand nombre de facteurs psychologiques, émotionnels

et physiques. Je me devais de reconnaître qu'il s'agit d'un fait qui détermine l'étendue de ma méconnaissance de certains faits de l'enseignement.

De ce fait, il est remarqué que chaque élève a un comportement et une façon propre de penser. Partant de cette affirmation, émergent des rythmes et des styles d'apprentissage différents. En plus, lorsque les enseignants veulent absolument respecter leur planification, ils ne parviennent pas à considérer les besoins particuliers des élèves. Autrement dit, la conception linéaire et rigide entraîne des conséquences sur l'atteinte des objectifs établis dans la planification, comme l'indique le mentor Antoine :

Ce dilemme renvoie à un autre dilemme, celui de la gestion des différences individuelles. Dans ce cadre, les enseignants peuvent se concentrer sur les élèves en difficulté et demander aux meilleurs de patienter ou d'intervenir à titre de tuteur ou ils peuvent avancer avec ceux qui ont compris en défaveur des moins rapides.

Face à la rigidité de la planification, on observe une tension entre le manque de stimulation des élèves et leur participation dans l'apprentissage. Faute de considérer les besoins des élèves, l'engagement des élèves au processus que l'enseignant met en place n'est pas assuré. Pour favoriser cette action des élèves, les enseignants doivent intégrer les besoins d'apprentissage des élèves. Cela correspond à abandonner les activités d'enseignement préétablies. Comme les enseignants sortent ainsi de la zone de confort de leur planification, ils perdent leurs repères et improvisent.

4.2.4.4 Défis de la différenciation des interventions pédagogiques

Par rapport aux difficultés éprouvées pour soutenir un climat propice à l'apprentissage pour l'ensemble de leurs élèves, les enseignants débutants décrivent à leurs mentors des stratégies d'enseignement que certains mentors considèrent comme une approche pédagogique unidimensionnelle. Celle-ci conduit à des méthodes pédagogiques frontales au regard des besoins d'apprentissage des élèves.

Dans leurs conversations avec les mentorés, les mentors les informent qu'un enseignement unidimensionnel ne permet pas de répondre au style et au besoin d'apprentissage de tous les élèves, car un enseignement qui implique tous les élèves repose sur une pédagogie différenciée, continuent-ils. Pour certains mentors, c'est offrir aux élèves des façons multiples de construire les connaissances : chacun apprend à sa manière. Et l'enseignement différencié peut se baser sur des caractéristiques multiples des élèves,

notamment les styles d'apprentissages et les façons de construire leurs connaissances et leurs habiletés.

Alors que les mentors Francis, Cynthia, Frédéric, Nathalie et Mélanie expliquent ces méthodes de différenciation et la manière de les utiliser, les mentors Mario, Guylaine, Lise et Stéphane, trouvent favorable d'amener les mentorés à découvrir les stratégies d'élaboration de la différenciation pédagogique. Puisque ce processus vise à créer des conditions favorables à l'apprentissage en amenant les enseignants novices à la nécessité de tenir compte des singularités d'apprentissage de chacun de leurs élèves, ils adoptent une approche de questionnement : comment l'élève apprend-il ? Qu'est-ce qui l'influencera positivement ? Quel est le type d'apprentissage approprié pour chacun, c'est-à-dire qu'est-ce qui l'aidera ? Quel soutien concret doit-on privilégier pour l'aider à apprendre ? Dans quelle mesure devrait-on ajuster nos attentes et nos exigences ? Comment asseoir notre gestion de classe pour tenir compte des défis particuliers des élèves qui ont des facteurs de vulnérabilité par rapport à la matière ?

En réalité, l'ensemble de ces interrogations vise essentiellement à considérer une diversité de besoins et de contextes d'apprentissage, car les élèves ont une maturité et des connaissances différentes. Par conséquent, les mentors informent les enseignants débutants qu'en répondant à ces questions ou en tenant compte de leurs réponses, les activités d'apprentissage seront d'une flexibilité suffisamment intéressante pour tous les élèves.

Pour cela, la différenciation pédagogique ne consiste pas à assurer un enseignement individualisé aux élèves, mais à développer une conception et une vision de l'enseignement et de l'apprentissage largement ouvertes et flexibles pour satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les élèves.

4.2.4.5 Défis de l'engagement des élèves dans l'apprentissage soutenu

Les enseignants mentorés affirment que l'engagement des élèves dans la tâche est la principale difficulté pour conduire les élèves à l'apprentissage. L'engagement des élèves dans la tâche à accomplir implique de savoir ce qu'ils doivent réaliser et le désir de le faire. Les mentors considèrent, de leur côté, que cette participation au travail scolaire nécessite une bonne motivation intrinsèque. Bien que celle-ci émane de la volonté propre de l'apprenant, les mentors croient qu'il revient aux enseignants de susciter cette motivation.

Ce processus psychophysiologique impliqué dans l'engagement scolaire est un état dynamique qui provient des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. Cette condition stimule l'élève à s'engager dans une activité d'apprentissage et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Plus un élève trouve de l'intérêt dans une activité d'apprentissage, plus il démontre une compréhension ou une volonté de comprendre. Finalement, l'intérêt dans l'activité d'apprentissage conduit au désir d'engagement soutenu dans l'apprentissage.

En définitive, plus l'élève comprend ce qu'il doit accomplir et trouve significatif ce qu'il doit exécuter, plus il réalise l'importance d'apprendre. La majorité des mentors montre aux mentorés que la dynamique motivationnelle qui engage l'apprentissage est influencée par la nature des activités que l'enseignant présente aux élèves et dudit apprentissage, par les récompenses attribuées, par les sanctions prises, par la passion démontrée par rapport à sa matière, et par l'équité dans le traitement de l'ensemble de ses élèves.

Motiver les élèves est une difficulté évoquée par l'ensemble des participants de l'étude. La plupart des participants mentorés considèrent la résistance, le refus ou l'impossibilité des élèves à s'engager dans les activités qu'ils proposent par rapport aux sentiments des élèves à l'égard de leur personne. Dans leur engagement professionnel, apparaître comme un bon enseignant est une préoccupation primordiale. Le mentoré Alain l'exprime de cette façon :

Je croyais qu'un bon enseignant est un enseignant intéressant aussi bien du point de vue des leçons qu'il présente que des activités qu'il met en œuvre pour entraîner l'apprentissage de ses élèves (Mentoré Alain).

Pour cela, l'inquiétude première dans la motivation des élèves amène à faire en sorte que les élèves apprécient la matière enseignée, ce qui dépend de la manière de l'enseigner, et donc de la stratégie pédagogique. Aussi, montrent-ils une ardeur à concevoir des activités d'enseignement qui répondent aux attentes du curriculum et suscitent l'intérêt des élèves. C'est pour cela que, lorsque le chercheur leur demande les facteurs de considération d'une activité intéressante, la majorité évoque les actions entreprises durant le stage de formation à l'enseignement et leurs expériences scolaires individuelles pour concevoir ce qui motivait le plus les élèves à s'engager dans leurs apprentissages. Cette

vision romantique du passé les conduit à penser aux stratégies d'engagement des élèves. Selon ses propos, la mentorée Catherine affirme :

Je crois que les premières réflexions sur mon enseignement ont commencé bien avant même que les cours commencent. Je réfléchissais aux activités que je ferais avec les élèves. Je voulais que mes cours soient intéressants, que les élèves aient du fun. Je me rappelais les moments de fun que nous avions dans les cours d'histoire, les visites que nous faisons au musée étaient intéressantes et motivantes ». J'avais donc prévu dans ma planification à long terme des sorties scolaires pour aller au Centre des sciences... l'expérience la plus mémorable qu'il a de son passage à l'école secondaire a trait aux présentations oratoires que nous faisons, nous avaient motivés à étudier les pièces de théâtre.

Dans cette quête pour intéresser les élèves, les enseignants novices tiennent pour acquis que les élèves adopteront un comportement convenable quand ils s'apercevront qu'ils peuvent vivre le même type d'expériences durant leur scolarité. À ce point, la mentorée Kristel dit qu'auparavant, « en préparant cette première journée, je pensais à une activité qui allait me familiariser avec tous les élèves. J'avais fait des simulations des activités brise-glace. Je savais précisément ce que j'allais faire. Je voulais que la première semaine soit amusante. Et c'était très amusant. C'était ma semaine lune de miel avec ces élèves-là ».

Ainsi, selon les participants de la première année d'enseignement, le succès de leurs interventions est attribuable à la connaissance de la matière, au curriculum, au bon contrôle des élèves et aux bonnes relations tissées avec ces derniers. Et, par conséquent, ils se tourmentent moins sur le déroulement de leurs actions pédagogiques, dès lors qu'ils ont bien identifié les objectifs pédagogiques, circonscrit les attentes, les contenus d'apprentissage et le respect des échéanciers. Le mentoré Pierre corrobore ainsi ce fait en ces termes :

Lors de mon stage de formation à l'enseignement, je mettais souvent à profit les moments de flottement entre les cours pour rédiger des plans d'activités intéressantes que je ferais avec mes élèves.... Avant même d'avoir eu ma première expérience d'enseignement, j'avais toute une construction pédagogique satisfaisante. Et puis il y a eu les réalités du terrain. Et là, il faut être réaliste et descendre de son petit nuage... Une fois le stress du premier cours passé, les quatre premières semaines se sont passées sans problème, mais en fait, ce qui se tramait était assez éprouvant, je n'ai rien vu venir ...

La rentrée scolaire et ses expériences stimulantes semblent bien loin derrière, la nouveauté ayant perdu de son attrait. Il n'est pas toujours facile de maintenir la motivation des élèves quand l'objectif poursuivi est éloigné de leurs intérêts et met leur attention hors d'atteinte. Le mentoré Marcel a vécu le même sentiment que le mentoré Pierre : En fin septembre, le dérapage a commencé à s'opérer. Je n'ai pas sanctionné mes petites excuses à de nombreux manquements, pour des actions que je considérais innocentes. Et d'une excuse à une autre, lorsque quelques élèves ont décidé de ne pas compléter une série de devoirs que j'avais assignés, j'ai pris conscience que je n'avais aucune autorité sur ma classe.

Effectivement, selon le mentoré Emmanuel :

Les élèves ne sont pas bêtes, et même si on me l'avait dit, même si on m'avait prévenu qu'ils observent et testent, je n'ai rien vu venir ... je n'avais pas vu qu'en l'espace de deux semaines, je perdrais le contrôle de la classe et que je saboterais, tout seul, mon autorité d'enseignant. Tout allait plutôt bien jusqu'aux premières évaluations. D'abord, elles étaient longues et je calibrais très mal le questionnement avec la mesure des habiletés que je voulais évaluer et puis...les questions étaient complexes... certains élèves avaient mal fait parce qu'ils ne les comprenaient pas. Mes enseignements étaient très théoriques. Quelques élèves comprenaient ce que je faisais, mais d'autres semblaient perdus. Lors des premiers tests, je suis tombé des nues. Les résultats étaient très mauvais. Il fallait revoir mes enseignements pour adopter une approche qui permet à tous les élèves d'apprendre.

Par rapport à toutes les difficultés que je vivais, je ne cherchais plus à voir comment faire pour que ça soit le fun avec les élèves... J'ai commencé à penser à comment faire pour pouvoir enseigner (Mentorée Adèle).

Ils abandonnent à la moindre difficulté... Ils ne s'impliquent pas dans leur travail », « Ils n'ont aucun sens de l'effort » (Mentor Pierre).

À quelques variantes près, la plupart des participants mentorés se plaignent du manque de motivation de leurs élèves. Le spectre de l'échec scolaire hante les enseignants. Et face au problème d'indiscipline, le désarroi progresse.

Au regard de cette situation, les mentors Stéphane, Antoine, Sylvie, Mariamme et Lise montrent à leur mentoré que les enseignants débutants ont une grande influence sur la persévérance et l'engagement scolaires de leurs élèves, et par ricochet, sur leur réussite scolaire par les stratégies qu'ils utilisent pour les motiver, par le soutien qu'ils leur assurent ainsi que par les pratiques évaluatives qu'ils privilégient.

Tout compte fait, la motivation scolaire constitue le point central dans le travail des participants mentorés. Les données de notre étude indiquent que lorsque les participants échouent à soulever l'intéressement des élèves, ces derniers s'engagent peu, et la classe est difficile à tenir. L'échec du travail d'intéressement est aussi celui de la plupart des participants mentorés sur la visée d'apprentissage et sur le fait que la séquence pédagogique va être plus difficile à vivre : l'activité perd son sens, la discipline à imposer est plus importante, et l'autorité est amoindrie. Les conseils que les mentors donnent à cet effet, et les expérimentations qu'ils font avec eux sont essentiels à la construction de leur expertise.

4.2.4.6 Défis du développement des habiletés du suivi des apprentissages des élèves

Outre le fait que les enseignants mentorés ont de la difficulté à intégrer les réalités des situations d'apprentissage des élèves dans leur apprentissage, ils ignorent les différents procédés qui doivent structurer le suivi de leurs apprentissages. Dans la conception des planifications de l'enseignement et l'apprentissage des élèves, les enseignants mentors amènent les mentorés à comprendre que l'évaluation est une composante essentielle de la démarche d'engagement des élèves dans l'apprentissage soutenu. Le mentor Stéphane et la mentorée Nathalie citent pour cela trois méthodes d'évaluation : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage.

En faisant l'analyse de la planification des enseignements, la mentorée Louise a réalisé que «l'évaluation au service de l'apprentissage est un outil d'investigation pour connaître les connaissances de ses élèves et leurs réalisations», ainsi que leurs conceptions erronées, leurs confusions ou leurs lacunes pour asseoir un processus. Cette évaluation est réalisée durant le procédé de planification et de conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon la mentore Nathalie, les explications qu'elle a données à sa mentorée lui ont permis de réaliser que «cette évaluation est conçue pour amener l'enseignant à décider ce qu'il doit faire pour amener tous ses élèves à cheminer. Elle ne porte pas sur un travail produit par les élèves. Elle est un examen des théories et des pratiques sur ce que ses élèves auraient appris antérieurement à la situation d'enseignement anticipée».

Pour conduire chacun des mentorés à développer les connaissances et les habiletés d'évaluation de ses élèves, les enseignants mentors Stéphane, Antoine, Sylvie, Mariamme, Guylaine et Lise ont analysé avec lesdits mentorés les différentes situations dans lesquelles ils évaluent les élèves. Dans ce mode d'appréciation, les questions que les enseignants

mentors ont posées aux mentorés avaient pour but de les amener à prendre conscience des connaissances des modalités des différentes évaluations, leur pertinence et le contexte de leur utilisation. Par exemple, dans l'examen des situations d'apprentissage de ses élèves avec son mentor, Marcel a institué des évaluations pour que les élèves recueillent des informations pour ajuster leur processus d'apprentissage. L'analyse de cette démarche a conduit Marcel à réaliser que l'évaluation sert à certifier du degré de réussite, d'apprentissage, de processus de construction des connaissances et d'habiletés. Pour le mentor Stéphane :

L'évaluation en tant qu'apprentissage a pour but de pousser les élèves à prendre en charge eux-mêmes le travail de compréhension. Les questions et les interactions avec les élèves doivent conduire au développement de l'esprit critique pour qu'elles donnent un sens aux éléments d'information et ainsi les conduire à faire des liens entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles et les amener à établir les compétences attendues.

Autrement évoquée, l'évaluation de l'apprentissage sert à mesurer et à attester ce que l'élève sait faire, et par conséquent à donner des indications qui permettent de communiquer le niveau d'apprentissage des élèves de façon à orienter les décisions par rapport à son développement scolaire. Les explications du mentor, à partir d'expérimentations et d'observations du processus d'apprentissage des élèves, ont amené le mentoré Marcel à saisir que les méthodes choisies pour l'évaluation tiennent compte des résultats d'apprentissage attendus et du continuum d'apprentissage entre ce que l'élève a fait dans la classe précédente et ce qu'il devra faire dans la classe suivante pour atteindre des rendements satisfaisants. Pour cela, selon la mentore Guylaine :

L'évaluation de l'apprentissage doit faire état de ce que les élèves comprennent et produire des renseignements qui permettent des énoncés crédibles sur la nature et la qualité de l'apprentissage des élèves, qui seront communiqués à la fois à l'administration scolaire, aux élèves et aux parents des élèves.

Tout bien considéré, avant même de mettre en œuvre leurs enseignements, les enseignants doivent avoir conçu ces trois méthodes d'évaluation qui sont un processus d'appréciation, à la fois de ce que les élèves savent et savent faire par rapport à ce que l'on veut qu'ils sachent faire, mais qui constituent aussi un cadre d'orientation pour juger de la qualité de la démarche d'enseignement.

Pour ces méthodes d'évaluation, l'enseignement est vu comme une démarche globale et différenciée pour engager tous les élèves dans cet apprentissage.

4.2.4.7 Défis de la gestion de classe

Dans toutes nos entrevues, la gestion de classe est un thème récurrent et constitue le principal facteur des difficultés vécues par l'ensemble des participants mentorés. Dans les explications données, leur personnalité est l'une des sources de leur gestion de classe difficile. Leur grande fermeté ou leurs lacunes dans leur gestion de classe sont des facteurs déterminants. Selon le genre, les explications diffèrent. Les participants de sexe masculin disent qu'ils usent de fermeté dans l'encadrement des élèves. Ils attribuent ce comportement à leur genre. Et la trop grande fermeté manifestée serait une cause des difficultés rencontrées dans la gestion de classe.

Dès septembre, j'avais institué un mode de gestion de classe où aucune tolérance au bavardage et à la remise des travaux en retard n'était admise. Au mois d'octobre, l'effervescence qui régnait dans mes cours au début de l'année tourne au désordre. Mes directives pour instaurer un climat propice à l'apprentissage n'étaient plus entendues. J'ai alors pris des mesures disciplinaires plus sévères. Loin de calmer la situation, les mesures d'encadrement que j'avais mises en place l'ont davantage dégradée : changer les élèves de place dans la salle les incite à crier pour se faire entendre par leurs copains au lieu de bavarder doucement; refuser de reprendre des travaux en retard avait conduit à des échecs; exclure provisoirement un élève a renforcé son effet de vedettariat dans la classe (Mentoré Émile).

Le mentoré Émile estime qu'avec plus de souplesse, il aurait été en mesure d'identifier au préalable les causes de l'indiscipline des élèves. Au lieu de cela, il a agi avec empressement pour montrer qu'il est l'autorité et qu'il doit avoir le contrôle de la classe. Cette conduite a mené à une confrontation systématique avec les élèves. Par contre, d'autres mentorés comme Jean, Édith et Josée ont fait preuve de discernement face à des situations d'indiscipline scolaire. Prenons le cas de Jean :

Lors de mes stages, j'ai appris qu'il n'était pas souvent bon d'agir avec autoritarisme. C'est pour cela que j'avais instauré une gestion de classe plus globale, fondée sur une espèce de démocratie participative. On avait construit avec les élèves le mode de fonctionnement de la classe en établissant les règles que nous devons tous suivre. Ce mode de gestion de la classe a bien fonctionné durant deux mois. Au mois de novembre, je suis arrivé à la conclusion qu'il fallait que je le change. Parce que j'avais une gestion de classe plus globale, je laissais passer, à l'occasion, des situations qui n'étaient

pas prévues dans le règlement. À moyen terme, elles ont favorisé des comportements d'indiscipline (Mentoré Jean).

À l'opposé du mentoré Émile, les participantes Françoise, Louise et Marie-A, ont utilisé un mode de gestion de classe plus souple dans l'encadrement des élèves et offert une attention particulière à l'environnement de leur salle de classe. Pourtant, malgré ces précautions, des difficultés ont surgi dans l'organisation de l'environnement de classe. Le témoignage de la mentorée Françoise est illustratif de cette situation :

Début octobre, un climat de laisser-aller général s'est installé dans la classe. Un élève a installé un foulard musulman sur mon ordinateur avec un commentaire désobligeant sur feuille apposée dessus. Cela avait apparemment amusé tous les élèves. Je savais qui était le coupable, mais je n'ai aucune preuve pour le confronter. La situation apparaissait trop embrouillée pour le désigner comme le responsable. Je sais que la démarche pour sa désignation comme le coupable serait perçue comme un acte de racisme, étant donné qu'il était le seul musulman de la classe. En le désignant, il aurait par la suite fallu que je le punisse. Cependant, dans une situation de crise, si le seul puni est le Maghrébin, je craignais que les élèves pensent que j'ai une attitude raciste et qu'elle leur paraisse légitime et compatible avec l'ensemble de représentations qu'ils tentaient de m'attribuer. J'ai donc tenté d'avoir une discussion amicale avec l'ensemble des élèves. De toute façon si cet élève s'était permis d'agir de la sorte c'est parce que les autres étaient de connivence avec lui. Il convenait donc que ça se règle avec le groupe classe. La discussion n'a rien produit de positif. Bien au contraire. Elle s'est envenimée, détériorant le fonctionnement des cours durant près de trois semaines jusqu'à l'intervention du directeur dans ma salle de classe. Je crois que j'aurais pu agir autrement. En cherchant à être souple et à rechercher le compromis, je me suis placée dans une situation difficile.

À l'évidence, la tentative de résolution à l'amiable par l'approche collaborative a été un échec pour Françoise dans sa gestion de classe. Les tentatives de trouver la solution aux problèmes de discipline, mises de l'avant par l'ensemble des participants, illustrent deux modes de gestion de classe différents. L'un, axé sur la fermeté, et l'autre, orienté vers la souplesse, appelant la coopération des élèves.

Tous les participants ont comparé l'autorité exercée dans leur gestion de classe à l'exercice de l'autorité parentale, mais les données ne permettent pas de conclure que les différents modes de gestion de classe utilisés, soit l'un, exclusivement féminins, et l'autre exclusivement masculin va dans ce sens.

Pour les mentors Cynthia et Stéphane, la bonne façon de mener la discipline dans une salle de classe n'est pas déterminée par le genre des participants. Les sources des difficultés de gestion de classe sont liées aux attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves. Ce sont, entre autres, des attentes à l'égard de l'écoute attentive des leçons, l'exécution des tâches ou des devoirs, le respect des échéanciers dans la remise des travaux, l'assiduité et l'engagement dans leurs apprentissages, de façon générale. D'ailleurs le mentoré Pierre l'explique ainsi :

On s'attend à ce que les élèves adoptent les comportements qui les disposent à l'apprentissage. Ils observent que plusieurs élèves viennent à l'école pour socialiser. Les comportements qu'ils adoptent ne correspondent pas au rôle qu'ils doivent jouer en tant qu'élèves.

De plus, on ne peut soutenir qu'un mode de discipline soit plus approprié qu'un autre. Dans l'ensemble des situations, les participants ont vécu des problèmes d'indiscipline. Et les mesures de résolution des problèmes d'indiscipline retenue étaient inappropriées, selon les mentors Cynthia et Stéphane.

En prenant l'exemple de leur expérience à leurs débuts dans la profession, les mentors Frédéric, Mariamme et Francis reconnaissent que le comportement difficile des élèves empêche l'enseignement et défavorise l'apprentissage. Puis, ils considèrent également que dans presque tous les cas, le comportement difficile des élèves résulte des façons dont ils sont amenés à s'engager dans cet apprentissage.

Ces mentors ont proposé aux mentorés de considérer les élèves des écoles secondaires comme des adolescents qui ont un fort désir d'autonomie pour construire leur identité d'adulte en devenir. Il convient néanmoins de les considérer comme personnes à charge des adultes pour s'orienter dans leur perfectionnement. Les mentors présentent cette orientation aux élèves comme devant s'ancrer dans leur quête de perfectionnement : besoin de se sentir aimés, d'être compris et respectés. Pour la mentore Guylaine, les activités que le mentoré Urbain met en œuvre ignorent les besoins réels de ces adolescents; ce sont les activités d'apprentissage, l'organisation des classes et le ton très directif.

Les enseignants mentorés parlent de leur impuissance à organiser leur enseignement et à impliquer tous les élèves dans l'apprentissage, de façon soutenue. Les expressions employées pour décrire cette impuissance se résument chez tous les

mentorés à: « Je ne savais pas quoi faire ». La mentorée Marie-A explicite ce « Je ne savais pas quoi faire » :

Dès les premières semaines de cours, je me suis très vite rendu compte que mes élèves étaient des adolescents qui privilégieraient la sociabilité, entre eux, en vue de la construction de leur identité. Et qu'ils n'étaient pas, a priori, intéressés par le travail académique que je leur soumettais. Ils ne pensaient qu'à bavarder au lieu d'essayer de se concentrer sur les activités de leurs apprentissages. Je n'ai pas pris tout de suite le temps de réagir de façon appropriée. Leur comportement m'a beaucoup surpris au début. Néanmoins, à la suite de quelques rappels à l'ordre infructueux, je crus nécessaire de devoir imposer une certaine discipline pour amener les choses dans l'ordre voulu. Il faut dire que j'étais dépourvue de connaissances pour agir adéquatement, car malgré une fermeté et la volonté de faire régner un climat propice à l'apprentissage, certains élèves ont accentué leur comportement désinvolte me plongeant dans un grand désarroi professionnel.

Au regard de cette impuissance, les enseignants débutants s'attendent à recevoir des trucs, des recettes qui vont les aider à apprivoiser leurs élèves et à gérer efficacement leur classe. La mentorée Charlotte exprime cette attente comme suit : «je voulais qu'elle m'explique comment elle faisait pour avoir une classe engagée dans l'apprentissage alors que moi, avec les mêmes élèves, je me tirais les cheveux».

Dans certains cas, les mentors conseillent ou proposent des stratégies qui n'ont été efficaces que quelque temps.

La discipline en classe est caractérisée par le cadre de conduite commune que l'élève adopte pour satisfaire aux exigences de son apprentissage. Pour réussir, les participants attendent des élèves qu'ils aient un comportement qui illustre leur compréhension et le respect des consignes de travail et des règles de la vie collective dans la classe.

De façon générale, les participants définissent la discipline comme un ensemble de règles et des modes de fonctionnement pour que règne un climat d'apprentissage harmonieux. Ces règles et ces comportements proviennent des routines de fonctionnement qui nécessitent l'adhésion des élèves, et les contraintes résultant des attentes à l'égard du comportement de l'élève. Or, selon les données, les élèves ne sont pas toujours bien informés ou conscients de leurs droits et de leurs devoirs.

En fait, lorsqu'ils ne peuvent pas suivre leur planification, les mentorés laissent place à l'improvisation. Celle-ci défavorise la prestance de structure qui maintient les élèves dans des routines apparentes.

Nous avons dit précédemment que la plupart des participants établissent des planifications rigides et des enseignements linéaires. Face aux difficultés qui surgissent à cet égard, les enseignants se sentent déséquilibrés. Étant donné que l'anticipation constitue une de leurs difficultés sur le plan de la planification du contenu de la gestion des processus d'apprentissage, les mentorés se retrouvent devant une situation inconnue à gérer. Dépourvus de ressources, ils préconisent l'improvisation de manière désarticulée, ce qui est exprimé en ces termes par le mentoré Alain :

Pour enseigner les propositions dans la phrase, j'avais tenu pour acquis que les élèves connaissent les différentes conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination et les différentes formes de ponctuation. Mon manque d'anticipation des connaissances des élèves au niveau de la 10^e année ne m'a pas permis d'anticiper les questions des élèves et les problèmes de compréhension des connaissances de base et j'ai eu des difficultés à me retrouver pour les orienter. Mes hésitations et les contradictions de mes explications ont favorisé le brouhaha des élèves. Je tentais à la fois de donner de meilleures explications, d'avoir l'écoute des élèves qui avaient décroché et n'étaient plus intéressés par ce que je racontais. Pris en tenaille entre tenter de faire comprendre les concepts et faire la discipline pour les ramener à l'écoute et à la compréhension, j'ai passé toute la période à crier et à me faire crier dessus.

Le mentoré Alain a improvisé et précipité son action. C'est une réaction courante en enseignement. Néanmoins, les enseignants sont souvent amenés à agir de manière impromptue dans le cadre des routines de fonctionnement de la classe. Ces routines étant des règles de fonctionnement, les situations imprévues ne bouleversent pas le cours normal du déroulement de la classe ou de la leçon. Le mentoré Alain était dépourvu de connaissances de base de ses élèves, et incapable de pressentir leurs réactions aux enseignements présentés. En plus, ne possédant pas de stratégie de gestion des apprentissages, des «répertoires» (routines, cas vécus, expériences antérieures d'interaction avec les élèves) sur lesquels s'appuyer, il a agi sans en mesurer la portée. Ce déficit ne lui a pas permis de prédire et d'anticiper le déroulement de sa classe. Les événements qui se sont produits par la suite dans la gestion éparpillée de son cours et de sa classe ont entraîné une remise en cause de son autorité. Certains élèves ont effectivement profité de ce

relâchement pour distraire leurs collègues et semer le désordre. Face à un enseignant médiocre, on assiste à ce genre de situation.

Somme toute, les données sur la caractérisation des mentorés font ressortir des enseignants à la première et deuxième année dans l'insertion professionnelle. Ils sont de divers âges, des deux sexes et d'origines diverses. Certains ont des expériences professionnelles antérieures à leur engagement dans l'enseignement et d'autres en sont dépourvus. Malgré ces différences, les participants éprouvent des difficultés d'insertion professionnelle similaires. Cette similitude des difficultés montre que tous les enseignants débutants sont confrontés aux mêmes problèmes dans leur engagement professionnel à cause de leur inaptitude à relever les défis des contraintes professionnelles de l'enseignement.

4.2.4.8 Défis de la prise en charge de l'enseignement professionnel

Les charges d'enseignement des enseignants mentorés présentées par ces derniers, dans leurs conversations avec leurs mentors, sont une cause des difficultés vécues dans leur engagement professionnel. Les données des entrevues révèlent que dans les écoles secondaires franco-ontariennes de provenance des participants, on distingue trois cycles d'enseignement : le cycle intermédiaire de 7^e et 8^e, et 9^e et 10^e année, et le cycle supérieur de 11^e et 12^e année. Les charges de travail sont comparables d'une école à une autre, entre la 9^e et la 12^e année.

Selon les données recueillies, en Ontario, à partir de la 9^e année, ou secondaire 3 au Québec, les élèves sont répartis en trois catégories de cheminement scolaire : parcours théorique conduisant à la poursuite des études postsecondaires à l'université et au collège; les parcours appliqués favorisant la poursuite des études au collège; et le parcours de l'échelon local, qui conduit à l'engagement des élèves dans le marché du travail après les études secondaires.

Pour la participante débutante Emmanuelle, qui donne les cours théoriques à deux groupes d'élèves, elle recourt, la plupart du temps, à des approches d'enseignement standard. Il en est autrement pour ses classes appliquées et sa classe à échelon local. Elle fait valoir à son mentor que dans ces classes, les besoins des élèves comportent plus de défis. Il faut concevoir des scénarios d'apprentissage qui prennent en compte les

spécificités de l'ensemble des élèves. La mentore Guylaine lui a répondu que, même dans les classes théoriques, la différenciation pédagogique est de rigueur dans les directives pédagogiques des conseils scolaires. La mentore Guylaine lui a donné des précisions selon lesquelles :

Que ce soient pour des élèves de classes théoriques ou pour des élèves des classes appliquées et à échelon local, les défis de prendre en compte les besoins et les défis d'apprentissage de chaque élève sont communs à l'ensemble des enseignants. Il y a dans les classes théoriques des élèves qui manifestent la prise en compte de leurs spécificités. Les élèves en douance, par exemple, doivent bénéficier de différenciations pédagogiques dans les interventions qui sont mises en œuvre par les enseignants, d'après les données et les recommandations de leur Programme d'étude individuel (PÉI). De la même façon, les élèves dans les classes appliquées et les classes à échelon local présentent certaines particularités par rapport aux élèves des classes théoriques. Plusieurs de ces élèves ont un programme d'étude individualisé (PÉI) qui détermine le type d'intervention pédagogique à privilégier dans leur enseignement. Les enseignants ne peuvent pas les ignorer et espérer conduire une classe de façon harmonieuse.

La mentore Guylaine a recommandé au mentoré de recourir aux PÉI de ses élèves. Selon elle, le PÉI documente, pour chaque élève en difficulté ou en douance, les adaptations jugées nécessaires à sa réussite scolaire. Aussi, puisque c'est un élève qui fonctionne le mieux de façon empirique, il faut le placer dans des situations concrètes d'apprentissage.

Selon la mentore Guylaine, l'embarras de son mentoré, dans la conduite de l'enseignement des élèves des cours appliqués, réside essentiellement dans la conception des activités significatives à réaliser avec ces élèves. Le déficit de connaissance des élèves ayant des besoins d'apprentissage différencié l'a conduit à administrer les cours de façon standard dans son idéal type de l'élève, mais ces cours ne répondent pas aux besoins d'apprentissage de ces élèves.

De la même façon par rapport à sa mentorée, le mentor lui indique ceci :

Le curriculum indique que les cours appliqués mettent l'accent sur les concepts fondamentaux de la matière et permettent à l'élève d'acquérir des connaissances et des habiletés en lui proposant des applications pratiques et des exemples concrets. Le type de travail demandé dans un cours appliqué devrait davantage être pratique et centré sur l'expérimentation de l'élève. Par exemple, au niveau de la 9^e année, dans le cours appliqué, on ira davantage

vers la chanson, référant à des chansons connues et choisies par les élèves plutôt que la poésie pour le cours théorique. Ou encore en invitant un artiste francophone qui peut partager la façon dont il procède pour l'écriture d'une chanson. Ou encore, associer à la création de la chanson la possibilité d'y mettre un rythme ou encore de la musique. On utilise des situations familières pour illustrer les concepts et on donne à l'élève davantage de possibilités d'appliquer les concepts et les théories à l'étude. Pour moi, concrètement, cela veut signifier bâtir un programme concret centré sur l'expérimentation. Lorsque j'ai donné les cours de français fondamental à l'époque, j'avais bâti une partie du programme d'enseignement essentiellement sur des sorties. Par exemple: Création d'un conte – bande dessinée présentée aux élèves de la 1^{re} année d'école; création d'un reportage à la suite de la visite de la ferme de Cheval WindfieldFarm; création d'une chanson à la suite d'une visite à la station de radio francophone de Toronto; création d'un bulletin de nouvelles à la suite d'une rencontre avec le maire d'Oshawa sur la revitalisation du centre-ville. (Mentor Louis)

Pour cela, la mentore Guylaine a précisé à son mentoré que, même en ayant recours au PÉI, il ne suffit pas de connaître les adaptations à réaliser ou les modifications à apporter dans l'enseignement des cours théoriques ou appliqués, mais il faut aussi savoir comment le faire. Elle a conseillé à ce mentoré de tenir compte du style d'apprentissage de ses élèves.

Le principal défi est le suivant: les enseignants, habituellement, sont des gens qui ont un style d'apprentissage très théorique / universitaire donc ils ne comprennent pas le style d'apprentissage des élèves qu'ils ont devant eux. Les enseignants débutants ont de la difficulté à concevoir des activités d'apprentissage qui portent davantage sur la manipulation. Aussi, ils ont tendance à aller vers ce qui est facile, ce qui est connu, le familier. Leur premier réflexe est d'assigner des tâches cérébrales aux élèves : lis et comprends, fais de la recherche, explique pourquoi, fais une présentation, et ils trouvent des sujets qui sont plus théoriques que pratiques. Rares sont les enseignants qui ont fréquenté un collège, et plusieurs d'entre eux sont de la mentalité qui veut que les élèves « intelligents » aillent à l'université, tandis que les plus « faibles » vont au collège. Avec cette mentalité, les enseignants ont tendance à suivre un cours théorique et le rendre plus « facile », moins exigeant pour les élèves du cours appliqué. Quand ils utilisent leur cours appliqué avec des élèves des cours appliqués, ils ne varient ni leurs stratégies d'enseignement ni leurs stratégies d'évaluation. Ils ne se rendent pas compte que les cours sont différents, que la clientèle est aussi différente et que les stratégies doivent être différentes, pas « plus faciles ». Si les enseignants pouvaient adapter leur enseignement en fonction du groupe devant eux, c'est-à-dire adapter leur enseignement aux styles d'apprentissages correspondant au groupe (appliqué vs théorique / pré-collégial vs préuniversitaire), les élèves réussiraient aussi bien au niveau appliqué et pré-collégial, car l'enseignement

serait adapté à leur style et leur permettrait de démontrer qu'ils ont acquis plusieurs connaissances et habiletés.

Les problèmes vécus par les mentorés qui donnent les cours appliqués sont les mêmes que ceux vécus par ceux qui donnent les cours théoriques. Ils trouvent difficile d'engager leurs élèves dans leurs tâches d'apprentissage. Selon les observations de la mentore Mélanie :

Les enseignants élaborent des activités d'apprentissage qui n'intéressent pas les élèves. Elles sont soit d'un niveau si faible qu'elles ne suscitent pas chez l'élève un défi à relever ou elles sont trop complexes pour que l'apprenant travaille de façon autonome.

Tout bien considéré, les différences de cours ou de tâches ne sont pas le facteur explicatif des difficultés. Quel que soit le type de tâche dans lequel sont assignés les enseignants, ils rencontrent des difficultés. Selon les mentors, ces complications résultent de l'incapacité à utiliser adéquatement leurs connaissances de l'enseignement. Cette incapacité provient, là aussi, du déficit de maîtrise des connaissances des situations d'enseignement. Selon le témoignage des mentors Mario et Guylaine, la parfaite intégration de ces connaissances est fonction de la capacité d'assimiler les situations d'enseignement. Par ce biais, les données révèlent que c'est le déficit du contrôle des situations d'enseignement qui est le facteur commun des situations difficiles vécues par l'ensemble des participants. Ces obstacles sont le fait de l'inaptitude à relever les défis des contraintes de leurs interventions professionnelles.

Les mentorés expliquent l'incapacité des enseignants débutants à intégrer les connaissances des situations d'apprentissage au manque de temps pour examiner leur situation d'enseignement. Ce manque de temps tient du fait qu'ils sont constamment occupés; ils manquent de temps pour bien faire ce qu'ils doivent faire, et apprendre à le faire convenablement.

La complexité des tâches constitue une des sources de mon stress. Je suis souvent débordée par les tâches quotidiennes. Malgré tout le temps que je mets pour m'organiser, j'ai souvent l'impression de courir après le train et d'être en retard de deux à trois wagons (Mentorée Kristel).

Pour tous les participants, l'enseignement constitue une activité professionnelle complexe. Lorsque les conditions de travail sont autant de priorités à considérer que les

enseignements à fournir, les enseignants débutants ne savent pas, le plus souvent, laquelle considérer. À titre d'exemple, le mentoré Michel souligne :

Qu'enseigner, c'est considérer et faire une multitude de choses à la fois. Je suis censé jouer un tas de rôles auxquels je n'ai même pas été préparé. Je croyais que je pouvais m'appuyer sur des routines pour faire mes enseignements. Je ne suis jamais parvenu à arriver un matin et faire la même chose que la veille. Je dois constamment m'adapter à des situations exigeantes qui changent presque chaque jour. La prise en compte des imprévus alourdit le travail à faire. De ce fait, l'augmentation du temps de travail, les attentes considérables et l'ajout de tâches telles la suppléance et les activités parascolaires font que j'ai du mal à me retrouver, à établir mes priorités.

Pour accomplir l'ensemble des tâches d'enseignement, les enseignants sont obligés de travailler plus de 50 heures par semaine. L'accroissement du temps de travail se caractérise par la recherche de ressources, le temps de préparation, la hausse des effectifs dans les classes, les classes à niveaux multiples, l'enseignement de rattrapage, la prise en compte des problèmes non scolaires des élèves, le travail administratif et les formulaires, les bulletins, les photocopies, la préparation aux tests provinciaux, etc. Si les enseignants chevronnés ont développé des mécanismes pour savoir relever les défis soulevés par leurs nombreuses occupations professionnelles, il en est autrement chez les enseignants débutants.

En somme, selon la mentore Sylvie, l'activité de l'enseignement est composée de tâches multiples qui comportent des exigences qui résident dans la multiplicité de fonctions de l'enseignant. En plus des tâches administratives et des réunions de comités, il semble que les participants mentorés font face à des groupes hétérogènes d'élèves. Leurs activités en classe consistent à organiser et à réaliser un travail qui doit être à la fois collectif et comporter une dimension de singularité, pour tenir compte de l'ensemble des besoins de tous les élèves. Il est important de considérer la singularité des élèves et les différentes contraintes relatives au programme qui renvoient aux habiletés à développer l'intérêt, le comportement approprié et l'engagement à l'apprentissage. Les participants doivent tenir compte de la dynamique de fonctionnement de l'école dans la conception de l'ensemble des actions à planifier dans leur engagement professionnel. C'est un problème pour les enseignants débutants qui ne parviennent pas toujours à une telle conceptualisation.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Les mentorés se distinguent les uns des autres par l'âge, le sexe, les expériences antérieures à l'entrée dans la profession de l'enseignement et leur origine culturelle. Malgré ces différences, ces enseignants ont connu des difficultés d'insertion professionnelle similaires, qu'ils vivent à des degrés divers selon les différences qui les caractérisent. La similitude des difficultés vécues par les mentors confirme les conclusions des différentes études qui stipulent que les enseignants débutants éprouvent des difficultés dans l'insertion professionnelle. Ces contraintes sont causées par l'inadaptation des connaissances détenues sur l'enseignement pour embrasser l'ensemble des réalités professionnelles dans lesquelles ces enseignants doivent intervenir. Pour les aider, l'accompagnement en mentorat va leur fournir les informations sur ces réalités et des renseignements sur les façons d'appliquer leurs connaissances pour agir avec professionnalisme et efficacité.

Le processus d'accompagnement réflexif est déterminé par la collaboration professionnelle entre enseignants mentors et enseignants mentorés. Travailler avec d'autres personnes est fonction de la façon dont les enseignants débutants sont intégrés dans la communauté professionnelle de l'école et les orientations données par les directions d'école pour satisfaire cette insertion professionnelle. Pour cela, l'analyse des données présente deux types de collaboration professionnelle dans les accompagnements en mentorat réflexif observés. Le premier consiste en des conversations sur les us et coutumes de la communauté professionnelle de l'école ainsi que les pratiques guidées de la mise en œuvre des connaissances de l'enseignement. Elles favorisent la socialisation des enseignants mentorés et la construction de leur identité professionnelle. Le second type consiste à effectuer l'examen des situations d'apprentissage des élèves, tout en visant le développement de l'expertise professionnelle en enseignement.

Ces deux types de collaboration professionnelle jouent un rôle indispensable dans l'insertion professionnelle. Dans le chapitre sur la discussion, nous allons montrer en quoi elles contribuent au développement professionnel des enseignants mentorés.

CHAPITRE V

Ce chapitre porte sur la discussion des résultats de la recherche. Nous y expliquons ce que les données révèlent des discussions entre les participantes et des participants. Également, nous y interprétons les résultats obtenus dans l'analyse des données relativement aux objectifs de notre recherche.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Notre recherche porte sur les défis professionnels auxquels sont confrontés les enseignants en début de carrière et la manière dont l'accompagnement dans le cadre du mentorat les amène à construire leurs compétences professionnelles.

Au départ de notre recherche, nous nous sommes interrogés sur la nature des difficultés vécues par les enseignants débutants afin de comprendre leurs impacts sur la mobilisation de leurs compétences dans les situations réelles d'enseignement. Les études de Veenman (1984); Valli (1992); Baillauquès et Breuse (1993); Lenoir (2000); Lessard et Tardif (2000); Feiman-Nemser (2003); Sanchou, Teil et Turrel (2004); Kalubi et Debeurme (2004a); Kalubi et Debeurme (2004b); Airini, et al., (2007); Morgan et Bourke (2008) et d'Hamano (2008) montrent que le défi des enseignants débutants à faire un usage efficace des connaissances apprises à l'université qui en est l'une des causes principales. Ce défi constitue souvent une entrave à l'enseignement efficace et une cause d'abandon de la profession. Selon Baillauquès et Breuse (1993) ainsi que Martel et Ouellette (2003), lorsque les enseignants débutants ne parviennent pas à surmonter les obstacles associés à leur insertion professionnelle, entre 15 % et 20 % quittent la profession avant d'atteindre 5 années d'expérience. Néanmoins, les études de Martineau *et al.*, (1992); Eggen (2002); Williams (2003); Feiman-Nemser (2003); Costigan (2004); Potner (2005) ainsi que Martineau *et al.*, (2009) suggèrent que l'assistance de mentors dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants débutants les aide à surmonter les problèmes rencontrés. En fait, les jeunes enseignants encadrés par un mentor s'en sortiraient mieux que les autres enseignants non accompagnés. Aussi, les jeunes enseignants soutenus par un mentor développent avec plus de facilité leur identité d'enseignant et leur expertise professionnelle.

Considérant les bienfaits du mentorat pour soutenir les enseignants débutants dans leur engagement professionnel, le MÉO (2006) a institué le PIPNPE. Ce programme de mentorat vise à accueillir toutes les nouvelles et tous les nouveaux enseignants en vue de leur fournir un cadre de perfectionnement professionnel par une formation sur les compétences pour la gestion de classe, la communication avec les parents, les stratégies d'enseignement axées sur les élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers.

Nous avons réalisé une recherche exploratoire afin de comprendre comment l'apprentissage professionnel des enseignants débutants se construit dans leur perfectionnement professionnel par l'accompagnement en mentorat.

Pour atteindre les objectifs fixés, nous avons mené des entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants débutants et chevronnés ayant participé au mentorat. Nos questions ont porté sur la manière dont le mentorat est institué et les façons d'atteindre les fins du perfectionnement professionnel qui y ont été poursuivies.

Nous avons recruté nos participants dans huit des douze conseils scolaires publics et catholiques de toutes les régions de l'Ontario.

Les entretiens individuels avec les participants à l'étude ont été enregistrés en mode audio et transcrits. Une synthèse de la transcription a été soumise à chaque participant pour valider la fidélité des propos recueillis.

Le traitement et l'analyse des données obtenues révèlent l'importance de l'accueil des enseignants débutants comme un facteur déterminant à partir duquel ils ont été amenés à prendre au sérieux leur intégration dans la communauté professionnelle et à relever les défis liés à leur perfectionnement professionnel.

On y découvre également le caractère essentiel de l'expertise détenue par les mentors. Les données révèlent que les mentors qui disposent d'une expertise en accompagnement professionnel engagent les mentorés dans une collaboration professionnelle basée sur la résolution de problèmes qui surviennent dans les pratiques d'enseignement, ce qui n'est pas le cas des autres mentors ne disposant pas d'une expertise en accompagnement professionnel. Plutôt que de conduire les débutants à examiner les problématiques qui produisent des obstacles dans leurs insertions professionnelles, ces mentors communiquent à leurs mentorés des savoirs sur les façons de surmonter les défis de l'enseignement.

Dans la visée du perfectionnement professionnel dont l'accompagnement en mentorat est le but, on note dans les résultats de la recherche le rôle décisif des directions d'école dans la mise en œuvre du processus d'accompagnement au perfectionnement professionnel. L'importance des orientations données par les directions d'école dans la réussite du mentorat a déjà été montrée par Angelle (2002a) et Worthy (2005). Notre étude confirme cette réalité. Les données de l'étude révèlent que, lorsque les directions d'école donnent des orientations sur le perfectionnement professionnel et assurent des suivis systématiques de l'évolution de l'accompagnement professionnel, le mentorat est plus efficace.

Les questions discutées portent alors sur l'examen des conditions d'apprentissage des élèves et conduit les débutants à apprendre à évaluer les situations d'apprentissage des élèves pour trouver des manières de les engager de façon soutenue dans leurs apprentissages. Le mentorat a ainsi pour effet immédiat de porter sur l'amélioration des interventions pédagogiques auprès des élèves.

Par contre, tout comme Angelle (2002b) l'a souligné dans son étude, lorsque les directions d'école ne donnent pas des directives précises sur le perfectionnement professionnel, le mentorat se limite aux demandes formulées par les débutants à leur mentor. Ces derniers révèlent surmonter les difficultés d'expériences de vie au quotidien dans leur façon d'incarner le rôle d'enseignant.

Dans les théories de l'andragogie expliquées par Sweeney (1988); Candy (1991); Daines, et al. (1993); Hanson (1996); Fujita-Stark (1996) on apprend que ces demandes sont une démarche d'autoapprentissage pour apprécier les réalités professionnelles auxquelles ils sont confrontés en vue de s'affranchir des difficultés vécues.

L'accompagnement qui s'y déploie se traduit par des conversations sur les défis de l'enseignement et de la profession en début de carrière. Ces conversations ont pour but d'inciter les mentorés à réfléchir sur les façons de surmonter les problèmes pédagogiques. Des recherches de Lacey (1994); Clark (1997); Helm (2004) et Dixon (2005) indiquent qu'elles sont un processus de socialisation à la profession pour le développement de l'identité professionnelle. Il s'agit pour les mentorés de connaître et de personnifier les comportements que les enseignants expérimentés incarnent dans leur engagement professionnel.

Dans ce chapitre, nous discutons de tous les points qui amènent les enseignants débutants à développer les savoir-faire de leur profession.

Nous expliquons, d'une part, que l'examen des situations d'apprentissage participe au développement de l'expertise professionnelle des débutants. Cette constatation se traduit par la maîtrise des compétences pour conduire les élèves à s'engager de façon soutenue dans leurs apprentissages. D'autre part, la socialisation avec les enseignants mentors mène au développement de l'identité professionnelle.

Pour discuter de ces sujets et montrer comment les résultats de la recherche traduisent l'atteinte de nos objectifs, nous évoquons les rôles des directions d'école, des enseignants débutants, et des enseignants mentors. Par la suite, nous expliquons le déroulement de l'accompagnement en mentorat en déterminant l'impact de la socialisation et l'examen des situations d'apprentissage dans l'essor des savoir-faire de l'enseignement professionnel.

5.1 L'accompagnement réflexif par le mentorat

L'accompagnement réflexif en mentorat du PIPNPE est une politique du MÉO (2006) et une pratique de formation professionnelle inscrite dans les directives de l'OEEO destinées aux conseils scolaires. Cette politique répond aux évolutions du monde du travail en matière de formation professionnelle par la collaboration des pairs. Institué à partir de 2006, l'accompagnement réflexif en mentorat du PIPNPE est conçu pour conduire au perfectionnement professionnel quant à la maîtrise des compétences attendues des enseignants. Le MÉO et l'OEEO en font un des principaux outils d'amélioration des pratiques d'enseignement et de l'efficacité du système éducatif ontarien.

En effet, l'enseignement est une profession difficile à exercer aujourd'hui (Veenman, 1984; Valli, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Lenoir, 2000; Lessard et Tardif, 2000; Feiman-Nemser, 2003; Sanchou, Teil & Turrel, 2004; Kalubi & Debeurme, 2004a; Kalubi & Debeurme, 2004b; Airini *et al.*, 2007; Morgan & Bourke, 2008; et Hamano, 2008). Le nombre élevé des personnes qui quittent la profession prématurément et le consensus identifié sur le fait que la plupart des enseignants novices vivent de nombreux défis pendant leur insertion professionnelle témoignent des difficultés de l'exercice de cette profession. Les difficultés rencontrées sont principalement traduites par les défis

importants des enseignants débutants à engager les élèves dans un apprentissage soutenu, à concevoir des enseignements adaptés aux besoins d'apprentissage de tous les élèves et à faire progresser les élèves à travers des évaluations pertinentes de leurs démarches d'apprentissage. Ces contraintes s'expliquent, selon plusieurs chercheurs (Eggen, 2002; Williams, 2003; Feiman-Nemser, 2003; Costigan, 2004; Potner, 2005; Martineau *et al.*, 2009) par la complexité de l'enseignement professionnel.

Rappelons que la formation initiale comporte des visées professionnelles. Les programmes sont orientés vers le développement des savoirs professionnels nécessaires pour enseigner, mais cette formation est inachevée sur le plan pratique. D'après Norman et Feiman-Nemser (2005) si elle favorise l'acquisition des savoirs professionnels de l'enseignement, la formation initiale ne conduit pas à la maîtrise des compétences nécessaires à exercer dans l'enseignement. Il faut donc, selon Hebert et Worthy (2001); Angelle (2002) et Worthy (2005) s'attendre à ce que l'enseignant nouvellement diplômé ne parvienne pas à agir avec efficacité dans ses interventions pédagogiques, et qu'une période de latence pour une insertion professionnelle réussie est indispensable pour compléter l'acquisition des compétences professionnelles de l'enseignement.

Le PIPNPE, qui consiste à considérer les deux premières années d'engagement dans l'enseignement comme une étape d'insertion professionnelle au cours de laquelle l'enseignant novice apprendra à développer les savoir-faire et les compétences de la profession, constitue un cadre participatif à l'amélioration de la qualité de l'enseignement des interventions destinées à l'apprentissage des élèves.

Comme on l'a vu dans l'étude, il ne suffit pas que les enseignants connaissent les notions de l'enseignement pour détenir les compétences de l'enseignement. Selon Baillauquès & Breuse (1993); Herbert & Worthy (2001); Johnson & Birkeland (2003); Eldar *et al.* (2003); Muramura & Gingras (2004) construire une pratique pédagogique pour supporter les multiples sollicitations de l'enseignement complexe, nécessite de bien maîtriser les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignement.

En somme, disons que l'accompagnement réflexif en mentorat du PIPNPE est essentiel dans le développement des compétences professionnelles des enseignants débutants et contribue à l'efficacité du système éducatif ontarien. Cet accompagnement,

qui ne se fait pas au hasard, doit suivre un processus rigoureux qui engage l'enseignant débutant vis-à-vis de son développement professionnel (Angelle, 2004). C'est cette démarche rigoureuse qui favorise, chez l'enseignant débutant, l'engagement dans une démarche de perfectionnement pertinente.

Les données obtenues montrent que les enseignants débutants ne peuvent définir seuls les buts et les objectifs de leur perfectionnement professionnel, car comme le soulignent Feiman-Nemser (2003) et Potner (2005) ces enseignants ne sont pas toujours conscients de leurs besoins de perfectionnement. Même lorsqu'ils sentent la nécessité de recourir à l'aide des mentors, ils ne savent pas nécessairement quel type d'aide ils doivent solliciter. D'autre part, pour que la démarche de perfectionnement produise les effets escomptés, les directions des écoles, en tant que chefs de file pédagogique, doivent exercer un leadership avant-gardiste sur les besoins et les processus de perfectionnement professionnel de ces enseignants débutants au regard de la mission pédagogique de l'école.

5.1.1 La responsabilité des directions d'école

Les directions des écoles, en tant qu'agentes de supervision des enseignants mentors et mentorés, assurent un rôle déterminant dans la qualité de l'accompagnement réflexif en mentorat. Elles ont, conformément aux principes du PIPNPE (MÉO, 2010) l'obligation d'instituer, d'orienter et de soutenir le processus de l'accompagnement réflexif en mentorat. Elles supervisent le processus de collaboration professionnelle entre les enseignants novices et leur mentor et s'assurent de la réussite du processus d'accompagnement et de formation. Pour ce faire, elles peuvent fournir des directives, donner des indications et/ou offrir des appréciations pour encourager un accompagnement réflexif favorable à l'apprentissage des enseignants débutants.

Les témoignages de certains participants à l'étude indiquent qu'une fois qu'ils ont été assignés à l'accompagnement en mentorat, leur direction d'école ne s'est pas informée de l'évolution du processus de cet accompagnement. Dans ces cas-là, l'accompagnement s'est effectué sans suivre les procédures du PIPNPE. Dans deux autres cas, les mentorés ont dit avoir vécu un laisser-aller de la part de la direction. Dans cet abandon de supervision, il arrive qu'une relation d'aide appropriée se développe entre un mentor et un mentoré quant au processus de socialisation et de construction de l'identité professionnelle. Cependant, en

l'absence d'une structure et/ou d'un suivi rigoureux, cette relation a été très informelle pour huit cas d'accompagnement sur seize. Dans ces cas, les mentorés ont dit que l'accompagnement n'a pas répondu à leurs besoins réels de perfectionnement professionnel. C'est un phénomène qui a été largement documenté par Angelle (2002b) dans son étude de l'accompagnement en mentorat dans plusieurs écoles secondaires aux États-Unis d'Amérique. À cause du déficit de supervision des directions d'école, les enseignants débutants engagés l'accompagnement en mentorat prennent en charge la pleine responsabilité de leur perfectionnement professionnel sans supervision adéquate et sans un programme d'appui pertinent.

Au regard de ce qui précède, il ne fait aucun doute que les directions d'école doivent exercer une supervision systématique et méthodique pour s'assurer que PINPE réponde au besoin de perfectionnement de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Certains enseignants débutants font état du manque de bonne manière de recevoir dès leur arrivée à l'école et d'une attitude d'indifférence ou d'évitement à leur égard.

5.1.2 L'accueil des enseignants débutants

La première démarche engageant un accompagnement réflexif de qualité repose sur la qualité de l'accueil offert aux enseignants débutants dès leur arrivée dans les écoles où ils sont affectés (Ria et Leblanc, 2001). Il incombe aux directions d'école de créer les conditions d'un accueil favorable à l'établissement de collaboration et de complicité professionnelle (Aneglle, 2002a). La culture, les valeurs et le système de fonctionnement et d'organisation de l'école doivent être conçus pour instaurer une ouverture d'esprit et une collaboration professionnelle (MÉO, 2010).

Une intégration efficace est un processus mis en place par l'école pour faciliter la socialisation du nouvel enseignant et lui permettre de s'adapter convenablement à son nouvel environnement de travail. Pour ce faire, un soutien organisationnel sur deux aspects est indispensable (Aneglle, 2002a). Le premier correspond à l'infrastructure, soit les conditions dans lesquelles l'enseignant débutant doit exercer ses fonctions, et le second, une contribution physique, émotionnelle ou symbolique apportée aux individus, augmentant leurs capacités nettes à relever le défi du changement.

La direction de l'école doit jouer un rôle de leader pédagogique en engageant les nouveaux enseignants dans des discussions sur la pratique enseignante et en les assistant dans leur développement professionnel. En outre, la direction de l'école peut réduire le sentiment d'isolement des novices en effectuant de fréquentes observations et elle peut améliorer leur efficacité en leur offrant une rétroaction constante et constructive. La direction de l'école influence également l'encadrement et le soutien offerts par les collègues.

5.1.3 Le rôle des enseignants débutants

Les données recueillies montrent que les participants mentorés sont détenteurs des connaissances pédagogiques. À leur arrivée dans les lieux d'affectation professionnelle, ils ont reçu un accueil et une orientation sur le fonctionnement et la connaissance de la culture de l'école. Pour une intégration plus poussée, ces enseignants novices ont été jumelés à des enseignants expérimentés devant servir de mentors dans leur incorporation dans la communauté professionnelle scolaire. Dans cette foulée, les enseignants mentors les ont renseignés sur les unités des cours, les étapes des leçons, les ressources pédagogiques disponibles et les façons de s'en procurer ou d'y avoir accès.

Malgré la somme des connaissances détenues et des renseignements reçus dans leur affectation professionnelle, les enseignants débutants ont connu, dès le début de la première année de leur engagement professionnel, des difficultés pour engager les élèves dans leurs apprentissages. Pour ce faire, ils ont consulté les enseignants mentors, et ensemble, ils ont examiné leurs problèmes d'engagement professionnel et les différentes manières de les résoudre.

Les données issues de ces entretiens montrent que les difficultés rencontrées par les enseignants débutants résultent de leur difficulté à mobiliser leurs connaissances dans des situations d'enseignement\apprentissage. Les réflexions portées sur les difficultés rencontrées avec les mentors ont favorisé une prise de conscience des connaissances pédagogiques. Cette prise de conscience, entraînant une actualisation des connaissances antérieures à leurs interventions professionnelles, a provoqué chez la plupart des débutants la découverte des façons pertinentes de mettre en œuvre leurs connaissances pédagogiques.

Nous expliquons cet apprentissage expérientiel à la lumière des théories de Dewey, Kolb et Mezirow, comme développées dans notre cadre théorique plus haut dans notre thèse.

Les données montrent que les débutants qui font preuve d'ouverture d'esprit et d'initiative dans leur socialisation professionnelle établissent une collaboration qui favorise le développement de leur identité professionnelle et de leurs compétences professionnelles.

L'insertion professionnelle implique à la fois une démarche de construction des relations sociales professionnelles et un développement cognitif. Plus concrètement, l'insertion professionnelle comporte des enjeux sociaux et psychologiques importants. Établir des relations professionnelles de qualité avec ses collègues; gérer ses émotions (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress); rechercher son accomplissement professionnel; développer son estime de soi, notamment le sentiment d'efficacité professionnelle, ainsi que ses représentations de la profession et de la construire son identité professionnelle, sont des enjeux à considérer par l'enseignant débutant dans sa démarche d'insertion. Dans ce processus, la manière dont l'enseignant débutant fait face aux nouvelles situations et son interprétation des problèmes d'apprentissage des élèves sont déterminantes de la réussite de son intégration professionnelle.

Aussi, les enseignants débutants doivent-ils comprendre qu'il ne suffit pas d'être engagé dans un conseil scolaire ou dans une école pour devenir membre à part entière de la communauté professionnelle. Ils ont un parcours professionnel à accomplir. Ils doivent, tout au long de celui-ci, développer le doute qui permet de réfléchir sur leurs décisions et leurs conduites pédagogiques.

Premièrement, il est essentiel que le débutant apprivoise la culture de l'organisation de son lieu de travail et de son intégration. Pour cela, il est primordial qu'il connaisse l'organisation scolaire et ses caractéristiques, sa culture, ses valeurs, et ses règles de fonctionnement implicites et explicites.

Deuxièmement, il doit s'intégrer à son nouveau milieu de travail en cherchant à acquérir les connaissances sociales lui permettant d'entrer en contact et de savoir interagir avec ses collègues et les membres de la direction. Il doit aussi accepter de participer aux activités scolaires et parascolaires de l'école.

Troisièmement, c'est par cette adhésion qu'il sera en mesure de s'inscrire à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil. La familiarisation avec ce milieu, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur les plans philosophique et politique, constitue un enjeu majeur de l'insertion professionnelle. C'est par cette familiarisation qu'il sera en mesure d'établir les interactions professionnelles multiples et complexes qu'il aura à vivre pour développer son identité et son expertise professionnelles.

5.1.4 Le rôle des mentors

Les données montrent que les mentors ont tous une grande expérience d'enseignement. Néanmoins, certains mentors ont suivi une formation en accompagnement pédagogique. Ceux qui ne l'ont pas reçue et qui sont à leur première expérience de l'accompagnement en mentorat se basent sur leurs savoirs d'expérience passée pour aider leur jeune collègue, sans recourir aux savoirs propres à la profession enseignante. Ces mentors contribuent certes à une certaine prise de conscience de l'identité professionnelle, mais montrent des limites dans l'aide à la construction de l'expertise professionnelle à l'enseignement.

Les mentors disposant d'une formation en accompagnement pédagogique ou professionnel se fondent sur leurs expériences et sur les connaissances scientifiques pour servir de guides aux mentorés dans la résolution des problèmes qu'ils rencontrent dans leur engagement professionnel. Les mentorés accompagnés par les mentors ayant une formation en accompagnement professionnel montrent une interprétation des compétences professionnelles qui illustrent une meilleure maîtrise des processus de construction de l'expertise en pédagogie. Ils justifient leurs explications en recourant aux connaissances basées sur la recherche scientifique.

Les données de notre recherche montrent que certains mentorés n'ont pas recours aux connaissances scientifiques. Or, étant donné la complexité de l'enseignement et l'impérieuse nécessité de soutenir correctement les enseignants débutants dans l'acquisition des compétences normées, le mentor doit disposer d'une expertise pédagogique des connaissances scientifiques et la mettre en évidence lors de son accompagnement professionnel.

Aussi, le mentor doit être conscient du fonctionnement professionnel du mentoré pour répondre à ses besoins d'accompagnement, voire le conduire à examiner les défis professionnels afin de l'amener à trouver des solutions à ses difficultés éventuelles dans le cadre des situations d'intervention. Il peut aussi l'amener à modifier les représentations de l'enseignement qui ne correspondent pas au professionnalisme attendu. L'analyse des cas concrets relevant de l'exercice de l'enseignement permet, à cet égard, d'aider les enseignants débutants à maximiser leurs capacités à faire face à l'inconnu, à diminuer leurs craintes et à apprivoiser le changement.

En somme, nous observons que les enseignants qui se destinent à faire du mentorat devraient préalablement avoir une formation en accompagnement professionnel. Cette exigence est par ailleurs dictée dans les directives de la mise en œuvre du PIPNPE pour l'accompagnement pédagogique dans le contexte de la formation professionnelle (MÉO, 2010). En outre, cette dernière sera l'occasion d'explorer les fondements d'un apprentissage efficace dans le cadre d'activités de formation pratique et de développer une approche réflexive dans l'exercice des fonctions d'accompagnement.

5.2 Réflexion sur les modes d'accompagnement lors du mentorat

Dans cette section, nous présentons les données sur le déroulement du mentorat. Elles permettent d'établir les principes de base de la relation de mentorat et de connaître les modalités de l'accompagnement. De plus, elles présentent les mesures de soutien et d'accompagnement pour exposer les informations sur la manière dont l'accompagnement est mené pour favoriser l'apprentissage des savoir-faire de l'enseignement.

5.2.1 La socialisation et la construction de l'identité professionnelle

Les débutants participant à l'étude éprouvent des difficultés à assumer complètement le rôle et les fonctions dévolus au professionnel de l'enseignement. Pour remédier à cette situation, ils vont se rapprocher de leurs mentors pour recevoir des conseils judicieux en vue d'une insertion professionnelle plus simple. Ils veulent connaître comment accomplir leurs tâches et jouer leur rôle d'enseignant. La détention de ces connaissances caractérise leur socialisation. Elles permettent aux enseignants débutants de détenir les valeurs et les normes qui construisent l'identité sociale en sachant notamment comment se comporter avec les élèves, les autres collègues, la communauté scolaire, l'administration scolaire et

l'ensemble des intervenants du système scolaire. Les enseignants débutants tentent, à travers les discussions avec leur mentor, de s'instituer en enseignant par l'appropriation du rôle et des fonctions professionnelles attendues d'un enseignant. Les discussions avec leurs mentors visent le partage d'expériences pour la reconnaissance de ces attributs professionnels.

Pour ce faire, la quête qu'ils manifestent auprès de leurs mentors est de connaître, de manière pratique, les façons d'incarner l'identité professionnelle. Dans cette perspective, l'accompagnement réflexif en mentorat est axé sur les besoins de l'enseignant débutant en vue de la construction de l'identité attendue d'un professionnel de l'enseignement.

5.2.1.1 Les conversations sur les thèmes professionnels

Les données montrent que l'accompagnement peut prendre la forme de rencontres informelles pendant lesquelles le mentor explique une façon professionnelle d'agir. Dans ces rencontres, les mentors Louis, Cynthia, Stéphane, Nathalie, Mélanie et Frédéric se basent sur leur propre expérience de l'enseignement pour guider et orienter leurs collègues par rapport à un problème ponctuel ou à une information que les mentorés désirent obtenir au sujet des actions qu'ils souhaitent mener. Cet accompagnement s'effectue essentiellement à partir de discussions où les mentors et les mentorés s'échangent des informations sur leur pratique et leur expérience professionnelle.

Dans ce contexte, ces mentors adoptent un mode de soutien axé sur l'échange d'information professionnelle par rapport aux activités d'enseignement.

Le mode d'accompagnement est généralement orienté vers l'encouragement du collègue débutant et le partage des outils de travail : plan des unités, esquisse de cours et ressources pédagogiques. Les enseignants expérimentés en accompagnement en mentorat décrivent leur expérience en évoquant surtout ce qu'ils ont fait pour aider les mentorés dans leur cheminement professionnel.

Les formations transmises visaient spécifiquement à fournir des informations pour que les mentorés se renseignent sur les situations problématiques rencontrées. Pourtant, les données montrent que cette résolution ne s'est pas produite aussi directement que prévu.

5.2.1.2 Le modelage des connaissances expérientielles

Dans le cadre de l'accompagnement à la socialisation professionnelle, certains mentors ont introduit dans leurs discussions avec les mentorés des exercices de modelage de leur vécu expérientiel. En procédant au partage de leurs expériences par l'octroi des modèles explicatifs, les mentors montrent que les guides d'enseignement ou les planifications qu'ils communiquent ont la fonction d'instruction des habiletés à détenir. Pour les mentorés, l'étude du modèle reçu produit des informations de médiation entre ce qui est dit et ce qui est attendu. Le modelage est un guide de production qui se distingue radicalement d'un simple mimétisme. Il est question d'observation active par laquelle, en extrayant les règles sous-jacentes aux particularités observées, les mentorés construisent des outils ou des actions proches de celles manifestées par le modèle tout en les dépassant en générant des comportements professionnels propres, bien au-delà de ceux préalablement observés. Ainsi, les données illustrent que tout en favorisant l'apparition des comportements autonomes, le modelage agit sur la motivation, en ouvrant l'horizon de l'observateur vers de nouveaux bénéfices anticipés, en générant des affects et en agissant sur le système de valeurs du mentoré. Dans certaines situations, les mentors ont vu des comportements créatifs influencés par le modelage. L'observation du mentor est, par conséquent, un processus de développement et non de reproduction des comportements produits.

Par exemple, pour de nombreux mentorés, l'assistance dans l'élaboration d'outils pédagogiques a été bénéfique. Elle leur a permis de comprendre quels types de ressources et d'outils pédagogiques acquérir et utiliser. En plus, le mentorat a contribué au développement d'une perspective propre des compétences professionnelles. Néanmoins, l'accompagnement en mentorat dans ce processus de socialisation, que ce soit dans la compréhension des valeurs professionnelles, les savoirs disciplinaires, les idéaux de la profession ou dans la connaissance et la conception des outils pédagogiques, n'induit pas le développement des savoir-faire professionnels comme précédemment définis.

Il faut remarquer que l'ensemble des mentors utilisant l'accompagnement réflexif comme dispositif de familiarisation avec les méthodes et les exigences de la profession n'ont pas été en mesure d'interpréter leurs connaissances de l'enseignement et de montrer comment surmonter les difficultés rencontrées dans leur engagement professionnel. Par

rapport aux situations d'enseignement inattendues, ils ont ignoré les faits et se sont plutôt appesantis sur la manière de contrôler et d'engager les élèves dans l'apprentissage. Les renseignements communiqués dans ce contexte sont des connaissances factuelles, des connaissances de faits et d'évènements révélateurs des règles sociales et des règles du fonctionnement de la communauté professionnelle. Les données montrent que ces communications ne confèrent pas aux mentorés les savoir-faire de l'enseignement. Elles servent essentiellement à l'adaptation des débutants à la vie sociale de la profession. Elles ne sont pas de nature à contribuer à la construction d'une logique d'analyse des situations et des contextes d'interventions professionnelles.

Tout bien considéré, les données de notre travail conduisent à considérer que la socialisation professionnelle vise à conférer à l'enseignant débutant les repères sociaux et professionnels pour interagir avec et dans la communauté professionnelle.

5.3 Réflexions sur l'accompagnement par l'examen des situations d'apprentissage

La profession enseignante est un domaine dans lequel les connaissances sur la pratique professionnelle évoluent constamment. Les directions d'école reçoivent des directives administratives du MÉO, de l'OÉEO et des conseils scolaires sur les pratiques pédagogiques à privilégier pour améliorer l'apprentissage des élèves et leur rendement scolaire. Lorsqu'elles établissent la planification de l'année scolaire, les directions d'école sont invitées à y insérer les plans de perfectionnement pédagogique du personnel enseignant pour les conduire à incarner les actions et les stratégies pédagogiques recommandées. Pour cela, à chaque début d'année scolaire, quelques mentors et mentorés reçoivent des instructions de la part des directions d'école sur les objectifs du perfectionnement professionnel en matière de littératie, de numératie, de gestion de classe, de compétences en matière de communication efficace avec les parents, et de stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers.

Dans le but de favoriser l'épanouissement et le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant par rapport à ces éléments, les directions d'école ont déterminé les orientations à mettre en œuvre dans le processus d'accompagnement réflexif en mentorat. Puisque cette manifestation de résultat vise l'amélioration de l'apprentissage

des élèves, l'accompagnement en mentorat a porté sur l'examen de ces situations d'apprentissage en vue de développer l'expertise de l'enseignement. Les données montrent qu'il s'agit d'outiller les enseignants débutants pour qu'ils puissent examiner les situations d'apprentissage des élèves, à juger de leurs besoins de formation et prendre les décisions appropriées pour faire progresser les élèves harmonieusement. Ces objectifs correspondent à la définition de l'enseignant expert telle que développée par Tochon (1993). Pour ce faire, l'accompagnement réflexif en mentorat est engagé dans la résolution des problèmes d'apprentissage des élèves.

5.3.1 La résolution des problèmes d'apprentissage des élèves

Depuis une dizaine d'années, la résolution des problèmes d'apprentissage des élèves est considérée comme l'un des thèmes de perfectionnement professionnel les plus bénéfiques pour le développement des habiletés transversales des enseignants. Dans une recherche doctorale où il visait à évaluer l'effet d'un parcours de formation intégrant la résolution des problèmes d'apprentissage des élèves à travers le visionnement des vidéos d'élèves en situation d'apprentissage, Meyer (2010) a conclu que l'examen des situations d'apprentissage favorise le développement des connaissances sur les situations d'apprentissage observées qui sont appliquées à des situations similaires dans d'autres contextes d'enseignement. Il en résulte que les réflexions élaborées dans un contexte de résolution de problème confèrent des aptitudes professionnelles qui sont sollicitées dans d'autres circonstances professionnelles. Mais cette mutation n'est pas automatique.

L'assimilation des connaissances des situations problématiques de l'apprentissage des élèves est insuffisante pour générer le transfert des acquis. L'existence du sentiment d'efficacité dans les actions élaborées, la motivation pour l'accomplissement professionnel, le contrôle perçu dans la façon d'orienter les événements en lien avec l'apprentissage des élèves, la satisfaction de l'enseignant au regard de l'atteinte des objectifs de la résolution du problème d'apprentissage, est autant de facteurs qui favorisent ce transfert des connaissances. Bélair, Larouche, Laurin et Haccoun (1999) ont démontré que des discussions élaborées sur des situations problématiques de l'apprentissage des élèves peuvent conduire au développement des connaissances sur ces situations problématiques sans nécessairement favoriser leur transfert dans des conditions d'apprentissage

problématiques similaires. Il faut, conclut Meyer (2010), que le contexte de formation professionnelle conduise les enseignants en formation à étudier des situations d'apprentissage significatives et concrètes comme cela s'est révélé dans les faits que nous avons observés.

Dans ce cas, les enseignants cherchant à améliorer l'apprentissage de leurs élèves s'engagent dans des enquêtes collaboratives visant à recueillir des informations sur les élèves, leurs conditions et les situations d'apprentissage dans lesquelles ils sont placés. Ces informations sont étudiées pour exposer les problèmes d'apprentissage auxquels les élèves sont confrontés. La résolution de ces problèmes renseigne les enseignants débutants sur les types et la nature des interventions pédagogiques à produire et à mettre en œuvre pour engager les élèves de façon soutenue dans leurs apprentissages. Ce faisant, l'analyse des situations et des conditions d'apprentissage et l'examen des savoirs pédagogiques à mettre en œuvre développent chez les enseignants débutants les habiletés de jugement et de prise de décision professionnelle. Ce sont ces habiletés que Tochon (1993, 2004); Perronoud (1999) et Lenoir (2004) considèrent dans la définition de l'expertise en enseignement.

Le développement de l'expertise dans l'enseignement par la résolution des problèmes est une construction des schèmes de résolution des problèmes qui montre que l'enseignant développe des connaissances des situations problématiques par le traitement de l'information entre la situation existante et le besoin de variation voulu pour atteindre la situation décrite présentée par les compétences professionnelles. Ce processus qu'Anderson (1992) décrit comme le traitement d'informations provenant des situations d'intervention professionnelle, provoque des jugements sur les façons d'agir avec efficacité pour engager les élèves dans l'apprentissage.

En ce sens, on peut considérer les problèmes d'apprentissage comme des difficultés éprouvées par tout élève à s'engager et à progresser dans ses apprentissages selon les attentes du Programme de formation scolaire et ses caractéristiques intrinsèques. Ces obstacles épousent des formes variables : difficultés à comprendre la tâche d'apprentissage; difficultés à traiter les informations; et difficultés à se concentrer assez longtemps pour accomplir la tâche demandée. Certaines de ces complications proviennent de l'environnement social de l'élève, d'autres des pratiques pédagogiques établies. Elles sont

parfois temporaires, d'autres persistent tout au long de la vie scolaire de l'élève. Ces situations rendent complexe le choix des interventions à privilégier. Ces difficultés sont de véritables défis pour tous les enseignants, particulièrement pour les enseignants débutants.

En analysant les informations particulières aux situations d'apprentissage des élèves, l'accompagnement réflexif du mentorat vise à donner aux enseignants débutants des cadres de référence pour saisir l'origine et les facteurs qui provoquent ou qui sont susceptibles de constituer des défis d'apprentissage des élèves avant que les conceptions de leur enseignement ne soient développées. La connaissance de ces éléments préalables développe des habiletés d'anticipation, ce qui éclaire leurs façons de s'y prendre pour répondre efficacement à leurs besoins d'engagement professionnel. Ainsi, la résolution des difficultés d'apprentissage, qui s'inscrit dans une philosophie développée par le MÉO de l'éducabilité de tous, c'est-à-dire la reconnaissance par le ministère de l'Éducation que tout élève peut apprendre si les moyens appropriés sont mis en place, va entraîner la découverte d'autres manières de juger des situations d'interventions professionnelles et des décisions à prendre par rapport aux connaissances développées sur ces mêmes situations.

Selon les données de la recherche, les enseignants s'y prennent généralement de trois façons. Premièrement, ils procèdent par la collecte des données. Elle conduit à estimer la valeur de la situation d'apprentissage insatisfaisante pour laquelle on cherche des résolutions. Deuxièmement, par l'établissement des objectifs d'interventions pédagogiques. Comme la situation souhaitée est différente de l'état actuel, il est nécessaire de transformer cette dernière. La recherche des solutions est inéluctable. Et troisièmement, par l'identification des obstacles du passage de l'état initial à l'état objectif. Les connaissances de cette transition nous sont inconnues. Tout au plus, nous observons que le processus d'apprentissage engagé est similaire à celui décrit par Dewey, Kolb et Mézirov. Il consiste à l'examen d'expériences réelles, à la réflexion ou à l'analyse critique du vécu, et à l'application dans un autre contexte des connaissances développées.

En fait, l'apprentissage des mentorés ici est le fait de combler le déficit de compréhension d'une situation professionnelle. Et l'objectif de la résolution du problème de situations de pratique professionnelle est précisément d'éliminer ce déficit des

connaissances des situations d'intervention professionnelle et de favoriser l'accommodation des interventions professionnelles à ces mêmes connaissances.

En effet, certains débutants ont une vision de l'éducation erronée. Dans leur engagement professionnel, les mentors précisent leurs actions à partir de l'examen des situations dans lesquelles ils vont intervenir. Cette façon de faire conduit à considérer l'acte d'enseigner comme un itinéraire à suivre dans le processus d'apprentissage des élèves. Pour ce cheminement, on part de la situation A dans laquelle se trouvent les élèves, et on les fait progresser vers une situation B, identifiée comme la finalité de l'apprentissage à construire.

C'est ainsi qu'en partant des besoins d'apprentissage des élèves, l'enseignant est en mesure de mieux les cibler. Pour comprendre cette situation, observons la réaction du mentor Stéphane.

Il évalue systématiquement les connaissances préalables de ses élèves à chaque début d'unité. Puis, après avoir fait une présentation générale du concept, il propose des activités d'apprentissage différenciées basées sur des pratiques guidées selon le niveau de connaissance individuelle plutôt que selon son style. Citons par exemple l'aiguillage vers des activités complémentaires de mise à niveau, la révision, ou l'enrichissement, selon l'évaluation initiale.

Par ce type d'approche, les interventions personnalisées orientées vers la motivation des élèves sont très pertinentes (Viau, 1992). De la même façon, les mentors cherchent d'abord à comprendre les sources et la nature des difficultés vécues par les enseignants débutants. Dans presque tous les cas d'entretiens avec les mentors, il en ressort que les enseignants débutants éprouvent des difficultés à engager les élèves dans l'apprentissage.

C'est pourquoi, pour savoir comment les y engager, les mentorés sont préalablement conduits, au regard de leurs situations d'intervention professionnelle, à savoir comment les élèves apprennent. On cherche à leur faire connaître l'existence d'idées préconçues sur leurs connaissances déclaratives.

D'après les mentors, l'évacuation de ces idées sans évaluation critique change la manière d'appréhender l'apprentissage. Pour les conduire à des interventions efficaces, il

faut les amener à changer la manière de considérer l'éducation scolaire : enseignement et apprentissage.

De prime abord complexe, le problème auquel tout enseignant novice de l'étude est confronté semble facile à résoudre. Les représentations multiformes du problème instituées selon les modes de représentation imaginaire prennent un sens qui permet de cerner sa source et/ou sa cause.

L'accompagnement réflexif en mentorat ne vise pas, dans ce contexte, la transmission des connaissances nouvelles, mais la modification de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les réflexions élaborées par le mentor sur le problème sont des actions qui visent à formaliser, chez le mentoré, des intentions d'observation ou à susciter des réflexions orientées pour faire les constatations appropriées. L'erreur perçue chez certains mentors a été de considérer les difficultés des débutants comme l'effet d'un manque de connaissances sur les actes pédagogiques et un manque de connaissances sur les élèves comme sur la matière. La tendance a consisté à leur donner des trucs ou à leur offrir leurs propres connaissances en leur disant « moi je fais ceci », comme si ce savoir-faire, allant de soi, allait se transmettre automatiquement.

Les mentorés qui ont utilisé ce type d'accompagnement ont eu de la difficulté à intégrer dans leurs pratiques des connaissances édictées par leur mentor, car elles correspondaient à des connaissances factuelles de l'enseignement ; des informations qu'Anderson (1992) considère comme des connaissances déclaratives.

En revanche, les mentors qui ont compris que leur fonction était de renseigner les enseignants débutants sur les connaissances des situations de leurs interventions professionnelles et d'établir une correspondance avec leurs connaissances antérieures en vue de l'élaboration de leurs savoirs d'actions, ont davantage aidé les mentors. Les observations réflexives présentées par le mentor ont conduit les enseignants débutants à prendre conscience de leurs actes, au regard des faits, des situations d'enseignement et des éléments de compétence à privilégier.

Les observations de leurs situations d'enseignement, celles faites sur l'enseignement des enseignants mentors de même que les discussions réflexives tenues entre les

enseignants débutants et leur mentor, montrent un bon accueil. Cet accueil ayant favorisé une prise de conscience qui, selon les enseignants débutants, a conduit au changement de leurs connaissances déclaratives pour l'enseignement et l'apprentissage pour plusieurs raisons : les discussions des situations d'enseignement et des actions à établir pour les objectifs de la résolution du problème de pratique visaient à la fois une reconceptualisation des connaissances déclaratives et une coproduction des connaissances procédurales sur les savoirs d'actions à mettre en œuvre. Ces savoirs d'actions ont été expérimentés par les enseignants débutants.

Les discussions réflexives soulevées de ces expérimentations ont mené à la conceptualisation par l'enseignant débutant, des connaissances procédurales. Dans ce processus, l'accompagnement réflexif a eu pour but de faire en sorte que les conceptualisations réflexives des savoir-faire par le mentor ne produisent pas de connaissances procédurales fausses.

En fait, cette étape a été essentielle dans la résolution des problèmes de pratique. Au départ, elle pouvait paraître superflue, dès lors que l'enseignant débutant avait compris comment surmonter ses difficultés. Cependant, pour quelques enseignants mentors, c'était là le moment de se doter de la perfection des connaissances qui mènent au savoir-faire et au développement de l'expertise de l'enseignant.

On retient à cet égard que l'identification d'une solution à un problème ne confère pas un savoir-faire automatique; encore faut-il que les connaissances découlant de cette solution soient actualisables. La manière d'experts qui expliquent leurs savoirs d'actions à la lumière des connaissances professionnelles, certains mentors ont eu des discussions réflexives des connaissances issues de la solution des problèmes de pratique. Il ressort de cette remise en question que les experts prennent plus de temps pour examiner leur approche des problèmes, alors que les novices commencent souvent à résoudre un problème en s'en remettant au hasard et, quand ils y parviennent, sans prendre le temps de savoir ce qui s'est passé, ils passent à l'étape suivante.

Quant aux enseignants expérimentés, ils font une objectivation qui établit une sorte de canevas d'exécution. Ils identifient les *modèles* de relations de leurs connaissances déclaratives et conçoivent les savoirs d'actions correspondants. Par cet exercice, il s'agit

d'éviter, dans une situation analogue, d'investir un temps inutile dans des recherches de solutions peu productives. Cela leur permet de développer des automatismes, et d'être plus rapides et plus efficaces.

Comme on peut le constater, la stratégie de résolution de problèmes est aussi un art d'apprentissage professionnel destiné aux enseignants novices.

5.3.1.1 Stratégies de résolution de problèmes et stratégies d'apprentissage

Après avoir cerné les sources des problèmes de pratique des enseignants débutants et trouvé les solutions, l'étape suivante de l'accompagnement réflexif en mentorat consistait à dresser une approche de résolution de problèmes. Pour répondre à cet impératif, les enseignants mentors ont privilégié la méthode fondée sur les stratégies de résolution des problèmes. Cet art de coordonner l'action était caractérisé par la conception des approches d'acquisition des connaissances procédurales de résolution des problèmes et la découverte des solutions. Dans cette optique de l'accompagnement réflexif, l'apprentissage a eu pour finalité de coordonner un ensemble d'actions cognitives pour passer d'un état initial des connaissances à un autre état de production des habiletés pour s'adapter aux contraintes de la pratique de l'enseignement.

C'est de cette façon que l'apprentissage est devenu la construction des connaissances, entraînant l'esprit à habiliter un certain type de comportements cognitifs. Cependant, puisque cet apprentissage a nécessité l'application de nombreux critères caractéristiques de l'incertitude et de l'hésitation, il a fallu procéder à partir de l'organisation cognitive des connaissances, pour conduire l'esprit à la réalité des choses.

En somme, il s'est agi d'élaborer la coordination des connaissances par rapport à des actions spécifiques dont la mise en œuvre est précisée par l'atteinte d'un objectif indiqué. La prise de conscience de la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales, concourt à établir dans la façon d'agir et dans l'être du sujet selon (Bruner, 2011 : 111-144), un système d'actions conscientes qui s'actualisent systématiquement, pour parvenir à de hauts niveaux de performance dans ses façons de faire.

On dit alors que l'individu a développé des savoir-faire ou des habiletés pour s'adapter convenablement à son environnement (Bruner, 2011). Voilà pourquoi l'on prône les stratégies d'apprentissage dans toute démarche visant le développement des habiletés.

Pourtant, si l'on recommande vivement aujourd'hui, dans toutes les disciplines le développement des stratégies d'apprentissage, peu d'études ont porté sur l'examen des difficultés que comporte ce type d'apprentissage. Quand on parle de stratégie d'apprentissage, on ne réalise pas toutes les difficultés que soulèvent sa délimitation, son activation, sa mise en œuvre et son évaluation. Seuls les psychologues travaillant sur le développement de la mémoire ont livré une analyse approfondie de la notion de stratégie (Schneider et Pressley, 1989; Fayol et Monteil, 1994).

Dans la synthèse de leur recherche sur les stratégies de résolution de problèmes, avec comme corollaire les stratégies d'apprentissage, Fayol et Monteil (1994) ont défini la stratégie comme une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue de rendre optimale la performance individuelle.

Dans le domaine de l'enseignement, la résolution des problèmes de planification des unités d'enseignement a conduit une enseignante débutante à identifier les connaissances générales des savoirs de la planification de ses leçons. Lorsqu'elle a décidé, à la lumière des connaissances procédurales découvertes, qu'il était nécessaire de planifier intentionnellement ses leçons pour atteindre un but, ou qu'elle a été amenée à s'assurer qu'elle comprenait bien les situations d'apprentissage de ses élèves et à envisager des actions bien déterminées par rapport aux finalités visées, elle a fait preuve de connaissance stratégique. Pour y arriver, elle a disposé de plusieurs manières pour concevoir sa planification.

En effet, pour Fayol et Monteil (1994) la mise en œuvre d'une stratégie présumée chez l'apprenant est caractéristique de l'existence ou de la disponibilité d'un éventail de procédures parmi lesquelles un choix pourrait être fait. En l'absence de décision favorable, une procédure élémentaire avec correspondance stricte entre action et but est développée, sans condition de la mise en œuvre de l'action. Cette dernière, à partir d'un choix de stratégies, mène à la production de ce que Tardif (1992) appelle la connaissance conditionnelle : les connaissances des conditions de l'action.

5.3.1.2 La construction des connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles sont des habiletés qui permettent, entre autres, de juger du « quand » et du « pourquoi » de l'action. Il est question de savoir à quel moment et dans quel contexte, il est approprié d'utiliser une stratégie donnée plutôt qu'une autre. Pour une telle réflexion, l'enseignant débutant doit avoir devant lui une ribambelle d'options. En ayant plus de possibilités, il fait son choix en fonction des buts poursuivis, des caractéristiques de la tâche et de la connaissance de ses propres possibilités et, par conséquent, de l'efficacité du choix d'actions élaborées par rapport à tout autre choix au regard des conditions de l'établissement d'actions entreprises.

Finalement, le travail exercé par les enseignants mentors pour renseigner les enseignants débutants et les conceptions élaborées ont favorisé l'observation de la nature double des connaissances procédurales développées : l'existence des connaissances procédurales et les connaissances déclaratives.

Pour certains auteurs cognitivistes, il s'agit de la connaissance de ces connaissances procédurales et de connaissances sur les connaissances procédurales. Quant à Anderson, il évoque la mémoire de la connaissance déclarative, la mémoire de travail (établissement de lien) et la mémoire de production (validation des liens des connaissances procédurales).

Manifestement, les connaissances stratégiques ou connaissances sur les connaissances déclaratives sont une composante de l'autorégulation de ce qu'on sait faire. Elles sont la composante essentielle de l'apprentissage et induisent la modification des activités cognitives dans le changement que les enseignants débutants doivent opérer pour savoir apprécier les connaissances sur l'éducation et les situations de leurs interventions professionnelles. Elles sont représentées par la conjonction de trois composantes : les buts de l'action, les connaissances pour atteindre ces buts, et les façons de donner un caractère à ces connaissances.

L'orientation des enseignants débutants pour atteindre des buts est assurée par les connaissances stratégiques instituées par le processus d'autorégulation. Ces stratégies orientées vers un but, identifiées comme tâche, assurent l'activation et la gestion des processus élémentaires du traitement des connaissances. Cette gestion passe par la mobilisation des processus supérieurs assimilables à des règles de l'activité cognitive

élémentaire. C'est ce qui amène Kermarrec (2004) à parler de connaissances stratégiques comme d'une forme particulière de connaissance procédurale, un savoir « comment faire ».

À la fin, ces connaissances sont un ensemble de règles qui dirigent l'activité des enseignants en fonction d'un but déterminé. Et ce sont des activités qui sont engagées de façon consciente, puisqu'étant intentionnelles, elles sont par conséquent réfléchies.

Partant de là, on a constaté que lorsque la mise en œuvre des connaissances par rapport à la résolution d'un problème s'enclenche automatiquement dans une série d'actions en fonction de conditions bien déterminées, l'enseignant débutant acquiert le savoir-faire par rapport à une situation problématique donnée, car il n'est plus concentré dans la stratégie de l'action, mais dans sa procédure.

La mise en œuvre des procédures représente une mobilisation spirituelle ancrée dans le choix des stratégies plus efficaces, ou lorsque les stratégies connues sont inefficaces, entraîne la création d'une nouvelle procédure, sans passer par l'étape de la conception de la stratégie. C'est à ce moment que l'on affirme que l'individu a atteint une maîtrise élevée de connexions de ses connaissances, tant sur leur mise en réseau que sur l'exploitation du réseau des connaissances.

5.3.1.3 Autorégulation des connaissances procédurales

L'autorégulation est une notion qui désigne le processus d'un système qui opère son propre fonctionnement en cas de perturbation de sa façon d'agir habituelle. Un facteur endogène compense les effets de bouleversement. Il permet d'éviter, dans le cas de l'enseignement par exemple, des situations de déséquilibre cognitif qui produisent des difficultés, altérant de façon significative l'engagement professionnel de l'enseignant.

Selon Pintrich (1995) et Bégin (2008) l'opérationnalisation automatique de la pratique réflexive crée des éléments compensateurs qui activent de manière autonome des comportements cognitifs, ce qui se traduit par le fait que, par rapport à une situation inusitée, l'enseignant déstabilisé, ayant développé une automaticité de l'usage de ses habiletés réflexives, dirigera sa pensée vers le contrôle de ses émotions, pour traiter les différents stimuli provenant de la situation inhabituelle.

Par ce contrôle, l'enseignant est en mesure de repérer immédiatement les différents aspects du problème et de cerner les connaissances de ces mêmes aspects par rapport à leur impact sur leur fonctionnement. Par cette connaissance, l'enseignant retourne rapidement à un équilibre stable. Blair et Diamond (2008) décrivent à cet égard, l'autorégulation comme « toute fonction, une habileté à la prise de décisions ou la résolution de problèmes par le contrôle des inhibitions de la mémoire à court terme ».

Bien plus, l'autorégulation permet de contrôler les aptitudes cognitives à discerner de façon efficace sans passer par l'élaboration des stratégies latentes. Kermarrec (2005) a effectué des recherches sur les fonctions cognitives des athlètes en éducation physique et examiné le processus d'apprentissage et de transfert des connaissances chez ces athlètes. Partant de là, il a défini l'effectivité de ce transfert comme un processus d'autorégulation. Autrement dit, c'est la capacité d'avoir un contrôle sur sa propre activité cognitive. Ce contrôle est créé par le savoir apprendre qui oriente l'autorégulation des sujets par les directions selon un processus qui s'enclenche par le fait de dire et comprendre, imaginer et associer, répéter et adapter.

L'utilisation de ces stratégies produit des réflexes de gestion cognitive qui favorisent l'élaboration des connaissances sur les connaissances en fonction des buts de mobilisation de la personne. En fait, les stratégies réflexives déterminent l'apprentissage comme la poursuite des tâches, des processus, des performances ou des résultats orientés vers l'atteinte des buts. La pratique réflexive qui en découle entraîne la correspondance du processus cognitif à l'ensemble des moyens qui permettent au sujet d'atteindre ses buts, même de façon non orientée.

À la façon des athlètes, les réflexions répétées qui posent les actions toujours orientées vers des buts, produisent des actions répétitives de stratégies d'élaboration d'actions. Ces stratégies d'organisation favorisent, dans ce cas, une adaptation sensorimotrice d'où découlent des connexions spontanées de l'association de diverses informations en mémoire qui contribuent à l'élaboration d'un cadre de réflexion spontanée. Comme ce sont les réflexions spontanées orientées qui créent l'autorégulation, l'on peut affirmer sans ambages que dans l'enseignement, l'apprentissage s'effectue par les réflexions sur les actions et par l'adaptation des connaissances résultant de ces réflexions,

comme des connaissances sur ses propres connaissances. Cette méthode facilite l'émergence d'un système cognitif spontané qui établit l'association des connaissances déclaratives.

Comprendre la situation d'enseignement et d'apprentissage ou vivre avec des éléments imprévus dans ces cas, conduit à l'association de diverses informations en mémoire, la planification d'actions ou l'élaboration des règles motrices productrices d'actions par automatisme. Elles forment donc le processus d'autorégulation continue.

CHAPITRE VI

Dans ce chapitre, nous décrivons la portée et la limite de notre étude. Nous en définissons le but par rapport à l'objet de recherche et montrons ce que nous n'avons pas pu réaliser au regard des contraintes liées au phénomène investigué et des aspects hors de notre contrôle. La portée de la présente étude se borne à l'objet de l'apprentissage par l'accompagnement réflexif du mentorat. Nous y indiquons les avancées du travail quant à la connaissance de ce mode d'accompagnement et expliquons les découvertes réalisées dans ce cadre.

6. PORTÉE ET LIMITE DE L'ÉTUDE

L'étude porte sur l'accompagnement réflexif du mentorat. Il s'agit de comprendre de façon exploratoire les caractéristiques de l'accompagnement réflexif du mentorat du PIPNPE favorables à l'apprentissage du développement de l'expertise professionnelle en enseignement. Dans la discussion tirée du traitement des données de la recherche, plusieurs éléments ont des effets sur l'avancement des connaissances qui favorisent le succès de cet accompagnement réflexif. Tandis que d'autres éléments indiquent sa limite quant à la portée de la compréhension de la pratique réflexive par l'accompagnement professionnel.

6.1 Portée de l'étude

Pour ce qui est de l'avancement des connaissances sur l'accompagnement réflexif du mentorat, deux éléments de connaissance constituent une avancée pour servir à des études plus poussées : les connaissances sur le rôle des directions d'école; et les connaissances sur les types d'accompagnement réflexif du mentorat.

6.1.1 Le rôle des directions d'école.

La plupart des études sur le mentorat indiquent que ce mode d'accompagnement est orchestré par des besoins d'adaptation et de perfectionnement professionnel de l'enseignant

mentoré. De ce fait, ces études donnent au mentoré et aux mentors les prérogatives de l'accompagnement du mentorat et de sa réussite. Les données de la recherche montrent que le rôle de la direction des écoles dans l'accompagnement réflexif du PIPNPE est primordial.

Les enseignants que nous avons interviewés situent l'accompagnement du mentorat dans le cadre du projet pédagogique de leur école. Le développement professionnel de ces enseignants doit se faire en rapport au projet d'école dont ils ignorent les fondements et l'essence. Plusieurs enseignants débutants ne connaissent pas leurs besoins de développement professionnel et ne peuvent donc maîtriser les aspects du perfectionnement professionnel à entreprendre. En laissant les enseignants débutants décider de leurs orientations de perfectionnement professionnel, ces enseignants et leur mentor ont cru tout naturellement que l'accompagnement du mentorat n'avait que pour objet de les aider à s'orienter et à connaître la communauté professionnelle. C'est dans cette optique que plusieurs accompagnements réflexifs du mentorat ont été instruits. Il en a résulté des accompagnements informels et déstructurés. Bien que ce type d'accompagnement ait permis la construction de l'identité professionnelle de quelques mentorés, il n'a pas favorisé l'apprentissage des connaissances pour développer l'expertise professionnelle de ces mentorés.

Les connaissances développées dans cette étude montrent que l'accompagnement du mentorat institué à partir des orientations dictées par les directions d'école et les suivis des faits sur le perfectionnement favorisent l'apprentissage du développement des compétences professionnelles. Angelle (2002a) a déjà montré l'importance de l'implication des directions des écoles efficaces dans le développement professionnel des enseignants débutants. Mais notre étude va un peu plus loin en illustrant la nature de cette implication et son incidence dans le développement professionnel. La recherche souligne les caractéristiques de la supervision pédagogique de la direction d'école à produire pour instituer la gestion du développement professionnel par l'accompagnement réflexif du mentorat qui est du personnel enseignant. Une réflexion plus approfondie sur la gestion du développement professionnel du personnel enseignant au sein des écoles secondaires de l'Ontario s'avère actuellement pertinente pour repérer les moyens concrets qui permettent de soutenir et d'accompagner le personnel enseignant dans sa démarche de développement

professionnel. La connaissance de ces manières de procéder est essentielle : elles reposent sur les visées des politiques de développement professionnel préconisées par le MEO pour améliorer l'efficacité de son système éducatif.

6.1.2 Les types et les modes d'accompagnement réflexif du mentorat

L'étude révèle deux modes d'accompagnement professionnel dans l'accompagnement réflexif du mentorat. Le premier mode d'accompagnement repose sur les besoins d'adaptation professionnelle et les façons de relever les défis de l'enseignement lorsque les enseignants débutants font face à un dilemme irrésoluble par leurs seules compétences. Ces enseignants novices évoquent leur problème à leur mentor qui en retour pour les aider, se remémore sa propre expérience des situations semblables. L'accompagnement dans ce contexte résulte des conversations sur les vécus professionnels, le fonctionnement de l'école et les réalités de la communauté professionnelle. Ces échanges de propos peuvent également s'accompagner des conseils sur les orientations des façons de mener certaines actions professionnelles. Ces recommandations peuvent prendre la forme de suggestions et de modelage des manières d'élaborer des outils d'intervention professionnelle ou de mener des actions pédagogiques spécifiques.

Et le second mode d'accompagnement défini par la conversation participe à la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants, en ce sens que l'enseignant débutant accède à une certaine idée de l'exercice de la profession et est mené à se voir confirmer dans une certaine maîtrise des actes professionnels qui constituent la spécialité de sa profession (Martinault, 2006). Par la reconnaissance par son mentor des réalités professionnelles vécues par les mentors à ses débuts, le mentoré développe un sentiment d'appartenance. Il considère qu'il vit le même parcours que le mentor en matière de partage d'une même réalité, de mêmes valeurs ou de mêmes objectifs. L'interaction mentor et mentoré qui semble commune construit le fait qu'on appartienne au groupe de la communauté professionnelle. Mais l'étude montre que la construction de cette identité ne conduit pas à la maîtrise des connaissances sur les façons de développer l'expertise professionnelle comme déterminée par Lenoir (2001) et Tochon (1993, 2006). Elle se réduit, simplement à une identité sociale qui, lorsque « partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation, se demande-t-on si elle est professionnelle ou non »?

À cet égard, Dubar (1996); Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, (1997, 1999a, 1999b, 2000) montrent que la construction de l'identité professionnelle se compose de deux pôles. Le premier pôle se « caractérise par l'articulation entre deux transactions, l'une interne à l'individu, l'identité pour soi, et l'autre externe, l'identité pour autrui.

L'identité pour soi, relevant du processus biographique, est une transaction « subjective » entre l'identité héritée des connaissances et des expériences des enseignants mentors par rapport à l'identité visée que l'enseignant débutant en vient à revendiquer comme sienne du fait de sa reconnaissance dans ce que l'enseignant mentor décrit comme expérience et réalité partagées. L'identité pour autrui, relevant du processus relationnel, est une transaction « objective » entre les identités attribuées par autrui et les identités incorporées à travers des expérimentations propres. Cette identité comme le relèvent Charbonneau et Chevrier (2000) se construit par l'expérimentation des connaissances de l'expertise de l'enseignement. Elle développe une autonomie d'appréciation des situations d'enseignement et par conséquent une réflexivité par rapport aux compétences éthiques, aux compétences de gestions de classe et des situations d'enseignement et d'apprentissage des élèves et partant de la maîtrise d'un répertoire de connaissances et de comportements dont il peut faire le choix pour intervenir professionnellement avec efficacité. Selon les données de l'étude, c'est dans le second mode d'accompagnement professionnel, axé sur les besoins des situations d'apprentissage des élèves que cette identité soit développée.

L'accompagnement professionnel offert aux enseignants débutants axé sur les besoins d'apprentissage des élèves par rapport à l'accompagnement visant à résoudre une difficulté ponctuelle des enseignants est une occasion de concevoir des façons et des moyens d'intervention professionnelle qui améliorent les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves. Cet accompagnement participe à la construction des habiletés du développement de l'expertise professionnelle en enseignement.

Pour développer les connaissances sur la construction de l'expertise professionnelle, l'étude montre que l'accompagnement doit conduire l'enseignant débutant à expérimenter les connaissances sur les situations d'apprentissage des élèves. Les conseils donnés et les suggestions proposées par rapport aux dilemmes rencontrés par les enseignants débutants

donnent des informations qui sont en fait des connaissances déclaratives sur les procédés. On a vu avec l'étude de Duchesne que ces connaissances n'entraînent pas le transfert des habiletés professionnelles sur l'enseignement. De fait, seules les connaissances procédurales utilisables par l'enseignant débutant sur les principes conçus dans ses cours théoriques et les règles lui permettront d'agir dans différentes situations. Il connaît, en théorie, les caractéristiques d'une planification et d'une gestion de classe; il sait qu'il doit s'assurer d'un climat propice à l'apprentissage et mettre en place des adaptations pour favoriser l'apprentissage des élèves; il effectue des rétroactions dans des évaluations pour permettre l'apprentissage tangible. En partageant ces connaissances avec l'enseignant mentor, l'enseignant débutant confirme, à ce stade, son statut d'enseignant par l'illustration des connaissances déclaratives et du vocabulaire technique de la pédagogie. Dans ce stade, la mémoire particulièrement utilisée est l'encodage des scripts ou la mémorisation de la séquence des événements prévisibles. Par exemple, pour tenir compte des besoins d'apprentissage de tous les élèves, l'enseignant débutant fait appel au script mémorisé qui comprend l'élaboration de test diagnostique, la conception des interventions à considérer, et l'adaptation des mesures d'observation et d'évaluation pour instituer la différenciation pédagogique. C'est toute la séquence totale qui se présentera ensuite à sa mémoire. Dans sa démarche d'intervention professionnelle, l'enseignant débutant traite l'information selon un processus linéaire, de façon lente et laborieuse, à partir de ses connaissances théoriques et de certains exemples ou images vues lors de la formation initiale. Il peut difficilement utiliser son jugement critique et est pratiquement incapable d'établir des priorités quant au mode d'action à mettre en œuvre; pour lui, tout est important et il s'en tient, de façon quasi mécanique, aux notions apprises. Son comportement manque de flexibilité; le transfert à la réalité est difficile. Les concepts théoriques sont flous et souvent incompris, faute d'exemples concrets tirés des situations significatives. L'enseignant débutant s'efforce d'agir avec dextérité et le réussit en laboratoire. En situation réelle, l'effort de concentration nécessaire est tel qu'il lui est difficile de communiquer et même de mettre en œuvre les conseils de son enseignant mentor. Dans ce cas, on ne peut s'attendre à ce qu'il soit capable de se préoccuper des besoins d'apprentissage des élèves lorsqu'il accomplit les actions de différenciation pédagogiques pour la première fois; son attention est monopolisée par

l'exécution de sa tâche. Il est facile de comprendre que l'insécurité est l'une des caractéristiques de l'enseignant débutant.

Au regard des défis à prendre en charge efficacement les tâches d'enseignement, l'accompagnement du mentorat fondé sur la construction des connaissances sur le développement de l'expertise en enseignement, repose sur une série de petites étapes ciblées et précises pour améliorer la réussite de tous les élèves. Le principe de cet accompagnement repose sur la conviction que tous les enseignants ont la capacité d'enseigner à des niveaux élevés et d'articuler leurs pratiques pédagogiques.

Les données de la recherche montrent qu'à ce processus s'articulent plusieurs étapes d'accompagnement. La première étape est l'identification des besoins d'apprentissage des élèves. L'accompagnement axé sur les besoins d'apprentissage des élèves développe chez l'enseignant accompagné les réflexes d'anticipation sur les événements d'apprentissage pour agir avec justesse. Les méthodes d'enseignement classique ont généralement tendance à le pousser à agir de façon différenciée lorsque les élèves éprouvent des difficultés ou échouent dans leur apprentissage. Cette manière ordonnée et logique présente plusieurs failles : l'identification relativement tardive des élèves aux besoins particuliers; le dépistage imprécis par observation de la ou du titulaire de classe, des résultats faussement négatifs des élèves dont les problèmes n'ont pas été identifiés et qui n'ont pas obtenu les services nécessaires ou qu'ils les ont reçus après le moment convenu; et l'emploi de mesures d'identification non liées à l'enseignement (Vaughn et Fuchs, 2003).

L'approche d'anticipation des besoins d'apprentissage des élèves conduit au développement des réflexes pour imaginer à l'avance l'évaluation sur le risque plutôt que sur le déficit de l'élève, de sorte que l'intervention demeure proactive au lieu d'être réactif. Vaughn et Fuchs (2003) reconnaissent plusieurs autres avantages à cette approche proactive : l'identification précoce des élèves aux besoins d'apprentissage, et l'amélioration du rendement de l'élève comme but central.

En somme, l'étude montre que l'accompagnement réflexif axé sur les besoins d'apprentissage des élèves plutôt que sur les difficultés des enseignants mentoré est plus efficace dans l'apprentissage du développement de l'expertise professionnelle. Les

découvertes réalisées par l'étude pour décrire cet avantage sont une réelle avancée des connaissances sur l'accompagnement professionnel en enseignement.

6.1.3 La pensée réflexive des participants pendant l'accompagnement réflexif

Bergevin et Martineau (2007 :7) ont mené une importante recension des écrits sur l'insertion professionnelle « dans le but de mieux cerner le mentorat comme programme permettant aux enseignants novices une meilleure insertion professionnelle ». La synthèse de cette recension des écrits présente le mentorat comme la forme d'accompagnement la plus fréquemment utilisée dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. L'analyse qui accompagne la synthèse de l'inventaire des écrits présente des éléments de connaissance de la fonction du mentorat. L'étude de ces éléments de connaissance indique une ambiguïté dans la détermination de la fonction de l'accompagnement du mentorat. Cette situation qui nous laisse dans l'incertitude résulte de la confusion quant au et à la fonction du mentor dans l'accompagnement réflexif du mentorat. Selon Bergevin et Martineau (2007), « le rôle des mentors dans la dyade reste à être précisé ainsi que la formation que ces derniers reçoivent pour exercer leur rôle ».

En effet, le déficit d'identité professionnelle des accompagnateurs réflexifs conduit à une sélection des mentors à partir des critères qui ne rencontrent pas les impératifs de l'accompagnement réflexif. Certains mentors qui offrent volontairement leur service d'accompagnement sont recrutés selon qu'ils justifient plusieurs années d'expérience en enseignement. D'autres mentors sont sélectionnés à partir des critères supplémentaires comme leur expertise pédagogique, ou relationnelle, leur connaissance du programme d'enseignement ou les affinités développées avec les futurs mentorés. « L'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003) considère que les mentors seraient les personnes ayant une excellente pratique d'enseignement (2003). Toutefois, les études de Feiman-Nemser (2003) montrent que les bons enseignants ne sont pas nécessairement de bons mentors puisque plusieurs de ces enseignants ne se perçoivent pas comme des enseignants et ne perçoivent pas non plus les enseignants débutants comme des apprenants malgré le fait qu'ils en constituent (Feiman-Nemser, 2003) » Bergevin et Martineau (2007 : 8).

La problématique du statut et de l'identité des enseignants accompagnateurs examinée dans les études ci-haut citées évoquent l'indétermination du statut et des fonctions du mentor par l'absence de formation des enseignants mentors à accomplir la fonction d'accompagnateur réflexif. À ce propos, Raymond (2001) met en évidence que les mentors manquent de formation et d'encadrement. Des auteurs comme Inostroza et al., (1996); Gervais (1999) et Feiman-Nemser (2003) s'entendent pour dire que le mentorat est une pratique professionnelle qui doit être apprise par le biais de la formation. « Plusieurs recherches démontrent qu'il convient d'offrir une préparation aux enseignantes et aux enseignants accompagnateurs, car la compétence pour l'enseignement ne confère pas automatiquement les habiletés nécessaires au soutien adéquat de nouvelles et de nouveaux collègues. » (MEQ, 1996 : 3). C'est sans doute ce qui explique la discordance existante quant à la compréhension du rôle de mentor qu'ont les mentors et les mentorés : «...le débutant voit l'accompagnateur comme un initiateur qui permet au débutant de se façonner en lui apportant son expertise» tandis que l'accompagnateur se voit comme un répondant (Gervais, 1999 :15). De toute évidence, la nécessité de former les mentors pour qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux n'est plus à remettre en question surtout si l'on considère que des mentors formés amènent les enseignants débutants à développer un plus haut degré d'habileté d'enseignement (Andrews et Martin, 2003).

Néanmoins, bien que ces études identifient le déficit de formation comme la principale cause d'ambiguïté quant au rôle du mentor et la fonction de l'accompagnement du mentorat, aucune de ces études ne montre comment ce déficit de formation se répercute dans l'accompagnement réflexif du mentorat. Une telle connaissance permet de cerner les orientations qui peuvent circonscrire les besoins et les types de formation à offrir aux enseignants accompagnateurs. Notre étude identifie les causes des limites de plusieurs enseignants mentors quant à leur capacité à assumer la fonction de l'accompagnement réflexif. Au regard de leur manque de formation en accompagnement professionnel, l'étude apporte des éléments de connaissance qui sont une avancée pour considérer le type de formation à donner aux enseignants accompagnateurs.

Feiman-Nemser (2003) considère en effet que les programmes d'insertion les plus efficaces offrent une formation complète aux mentors. Saint-Louis (1994); Latour (1994); et Vonk (1995) montre que cette formation permet de bien préparer les mentors à exercer

leur rôle en leur donnant l'occasion de mieux comprendre leur rôle auprès des novices, de mieux saisir les diverses facettes d'une relation d'aide et de transmettre plus facilement leur expérience et leur savoir aux novices. Or il se trouve que plusieurs mentors dans notre recherche ne disposent pas de ces aptitudes. Cette incapacité constitue une autre limite de notre étude dans la description de l'incidence de l'accompagnement réflexif du mentorat dans l'apprentissage professionnel des enseignants débutants.

En fait, il y a quelques décennies, le choix d'un mentor représentait une décision relativement simple, car c'était souvent une personne qui avait une expérience à partager pour aider un jeune collègue à parfaire sa formation et son perfectionnement professionnels. Maintenant, il ne s'agit plus seulement de parler de sa pratique, mais aussi d'être en mesure de cerner les difficultés d'enseignement de son collègue. Pour cela, un mentor doit disposer non seulement d'une expérience à partager, mais d'une expertise professionnelle pour maîtriser les besoins de perfectionnement professionnels et des façons de les mener. Car le cheminement professionnel aujourd'hui est sinueux. Il comporte des arrêts, des mouvements, des changements radicaux d'orientation que l'enseignant accompagnateur doit pouvoir cerner et en faire une analyse d'actions concrètes pour exposer les stratégies réflexives adéquates.

Assurément, les défis rencontrés par les enseignants débutants viennent des situations qui se déroulent au fil de la pratique de façon dynamique, complexe et non linéaire (Angelle, 2002). Mais la pratique de l'enseignement aujourd'hui met en œuvre de nombreux facteurs ressemblant aux morceaux d'un casse-tête parfois difficile à assembler. Bien sûr, devant l'obligation d'arrêter un premier choix professionnel, l'enseignant accompagnateur tient compte de ses expériences, des façons de s'y prendre pour surmonter les défis similaires à ceux de l'enseignant débutant, de sa personnalité, de ses valeurs et de ses talents personnels pour faciliter ses capacités de résolution. Mais fréquemment, d'autres facteurs sociaux et environnementaux viennent s'ajouter puis complexifier les données du problème telles que perçues par l'enseignant accompagnateur par rapport à sa propre expérience. L'expérience et le talent personnels de l'enseignant mentor dans un tel contexte apparaissent insuffisants s'il ne peut faire appel aux connaissances et habiletés qui ne sont pas le fait des situations qu'il a vécues.

6.2 Limite de l'étude

Par limite de l'étude, nous évoquons ce que nous n'avions pas été en mesure d'observer ou de décrire au regard des objectifs fixés par rapport à notre question de recherche.

6.2.1 La réflexivité durant l'action de l'accompagnement

Le concept d'apprentissage professionnel par l'accompagnement réflexif du mentorat développe l'idée que la construction des connaissances en vue de développement de l'expertise en enseignement, résulte des réflexions menées par le mentor et le mentoré lorsqu'ils discutent des façons de relever les défis et de résoudre les dilemmes de l'engagement professionnel à l'enseignement. Pour comprendre comment la pratique réflexive se développe et conduit à cet apprentissage, nous avons demandé aux participants à l'étude de faire le récit de leur expérience de l'accompagnement du mentorat. Nous étions convaincus qu'en racontant ce qui motive leurs échanges (cause, effet et conséquence) nous serions à même de cerner leurs pensées et leur processus de construction. Pour cela, nous avons élaboré un schéma d'entretiens dont les questions ont amené les participants à nous révéler ce qui se passe dans leur esprit avant, pendant et après leurs échanges. De plus, pour être certains de recueillir les données convoitées, nous les avons sollicités pour qu'ils nous parlent d'une situation de résolution d'un dilemme de pratique professionnelle ou de relèvement d'un défi d'engagement professionnel.

Les témoignages faits par les participants révèlent que leurs actions ont abouti à une conceptualisation des situations d'intervention professionnelle. Cette manière de procéder pour construire les savoir-faire a conduit à une économie cognitive en limitant la réflexivité des participants à l'étude. Dans la plupart des situations d'intervention professionnelle, les participants n'ont pas eu besoin de réfléchir sur leur processus de pensée. Avant l'action d'accompagnement, ils avaient développé un besoin de quête de compréhension des façons de comprendre et de s'adapter aux situations d'apprentissage des élèves. L'habileté développée dans ce processus était un traitement de l'information avant et après l'action pour construire les facultés d'adaptation durant l'action pour atteindre les objectifs ciblés. L'intelligence pratique construite est, à cet effet, la capacité d'agir de manière adaptée aux situations. Pour ce faire, la réflexion n'a pas porté sur la pensée durant l'action, mais avant l'action et après l'action pour concevoir un système de codification des

actions à mener. Ce système a conduit à l'élaboration des connaissances conceptuelles des procédures à entreprendre dans la construction des savoir-faire. Et cette connaissance consiste à connaître les concepts, les caractéristiques et les interrelations (relation d'inclusion, de cause, de conséquence des actions d'enseignement à mener).

Selon Maurice (2006), ces connaissances sont différentes des connaissances métacognitives qui sont les connaissances d'un individu de ses processus cognitifs, de ses forces, de ses faiblesses et de sa conscience de processus cognitifs pendant leur production: les connaissances réflexives. L'individu en action n'a pas besoin de réfléchir sur les façons de connaître ce qu'il connaît pour évaluer l'efficacité de sa pensée durant l'action. « Nous savons tous marcher à quatre pattes sans avoir éprouvé le besoin de réflexivité à ce sujet. Toutefois, si besoin, nous en sommes capables, à condition de nous observer pendant l'action et de mettre en mots cette décomposition du mouvement : nous progressons dès lors du récit du réussir vers le récit de comprendre.

Pour Piaget : « Comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès, ce qui est certes une condition préalable de la compréhension, mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle » (Piaget, 1974). Dans un tel contexte, la pratique devient concept et se dissocie de la pensée en action et s'institue en interaction dans un contexte dynamique. La pratique repose dès lors sur des schèmes d'action qui « ne seront pas tous conscientisables : là est l'ambiguïté de l'analogie entre l'abstraction réfléchissante chez Piaget et la réflexivité liée aux pratiques » (Maurice, 2006 :56).

La réflexivité effective serait celle spontanément effectuée par l'enseignant en action, le « ce à quoi il pense » effectivement lorsqu'il n'est pas observé, lorsqu'il ne se regarde pas penser, lorsqu'il fait classe en situation habituelle. Cette réflexivité-là ferait qu'émergent dans sa conscience (c'est-à-dire dans l'espace restreint de sa mémoire de travail) des pensées auxquelles il accède, soit parce qu'il le décide explicitement, soit parce que la situation vécue les évoque ou les active en mémoire de travail. Il est impossible, pour l'observateur, d'accéder à ces pensées. Toute incitation à la réflexivité pendant l'action (pour des motifs de formation ou de recherche) devient réflexivité prescrite.

En somme, les récits élaborés par les participants nous ont conduits à observer que la pratique précède souvent la réflexion. Nous avons été ainsi en mesure de concevoir les fondements des pensées des enseignants avant et après leur processus de discussion. La réflexivité faite pendant leur conversation a été difficile à cerner. Il ne s'agit pas de dire que des dimensions de la pratique réflexive ne sont pas conscientisables, évocables par l'enseignant débutant pendant l'action pour faire prendre conscience des fondements des décisions prises durant ce travail pour juger de leur évolution cognitive. En fait, nous observons simplement que le récit des pratiques en contexte d'accompagnement réflexives a montré d'autres dimensions sur lesquelles la pratique de la réflexion s'est appuyée, face aux limites de leur système cognitif sur des savoir-faire. Cet appui semble avoir été un élément concurrent de la réflexivité.

La réflexivité effective dans l'action selon Maurice (2006) est spontanément effectuée par l'enseignant en action, le « ce à quoi il pense » effectivement lorsqu'il n'est pas observé, lorsqu'il ne se regarde pas penser, lorsqu'il fait classe en situation habituelle. Cette réflexivité-là située dans l'espace restreint de sa mémoire ne peut émerger en conscience communicable que parce qu'il le décide explicitement et que nous l'invitons à décrire la situation vécue dans l'action. Cette pensée devient alors ou se combine à la pensée après l'action. C'est à ce moment-là qu'elle est construite pour traduire l'intelligibilité durant l'action. C'est la situation évoquée qui active pour l'observateur la formulation de cette pensée. Nous concluons donc qu'il nous a été impossible de cerner ce qui se passe spontanément dans la construction du savoir-faire de l'enseignant mentoré et de l'enseignant mentor lorsqu'ils sont en action d'accompagnement. Nous ne pouvons que spéculer après coup sur les fondements cognitifs du savoir-faire construit au regard de ce qui est dit avant et après l'action.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'enseignement est une profession difficile à exercer aujourd'hui. La diversité des élèves et leurs besoins d'apprentissage, les lourdeurs des tâches d'enseignement causées par la multiplicité des exigences académiques, pédagogiques et éthiques de même que les sollicitations administratives font de l'enseignement un défi. Les entraves que les enseignants débutants rencontrent constituent autant de défi à relever ou de difficultés à résoudre. Or, il semble que la formation initiale en Ontario, moindre que celle reçue au Québec, ne suffit pas pour préparer les débutants à passer à travers ses défis et difficultés. Cela a été le point de départ de notre recherche doctorale.

Dans le chapitre premier, un examen des pratiques et de la formation à l'enseignement en Ontario ont été entrepris. Il s'agissait de comprendre pourquoi les déterminants de la formation à l'enseignement n'habilitent pas les enseignants à passer à travers tous les défis et difficultés rencontrés.

La littérature sur l'enseignement en Ontario montre que l'art d'enseigner s'inscrit dans le cadre de traditions et de coutumes autrefois axées sur la transmission des valeurs de la communauté. Les diverses réformes scolaires ont complètement révolutionné cette façon de faire puisque les élèves sont dorénavant amenés à réfléchir sur leurs traditions, c'est-à-dire à les comprendre dans une perspective critique. Les enseignants, à cet égard, doivent être formés pour enseigner des contenus de connaissance dans cette perspective qui met de l'avant une réflexivité critique. Mais ce n'est pas le seul enjeu de l'enseignement, et comme nous l'avons montré, ils sont nombreux.

Pour aider les enseignants, le MÉO a institué un répertoire de savoir-faire professionnels validés par la recherche en sciences de l'éducation. La mutation de l'activité de l'enseignement résultante a fait de la formation à l'enseignement une formation à visée professionnelle axée sur l'acquisition des savoir-faire validés par la recherche savante.

Néanmoins, bien que la formation initiale donnée dans les facultés d'éducation porte sur les savoir-faire professionnels, les enseignants débutants ne parviennent pas à faire un usage efficace des connaissances acquises.

Dans le chapitre deux, nous avons examiné les raisons pour lesquelles les enseignants débutants n'utilisent pas les savoirs acquis dans leur formation. Il semble que la

formation donnée dans les facultés d'éducation en Ontario se fait en dehors de tout contexte d'une pratique professionnelle dont l'enseignant débutant aurait l'entière responsabilité.

Ainsi, bien qu'ayant été exposés aux connaissances des enseignants chevronnés, les enseignants débutants conservent leur vision antérieure de l'enseignement et agissent selon des schémas qui proviennent du temps où ils étaient eux-mêmes élèves. La formation initiale à l'enseignement semble n'avoir aucun effet sur la transformation de ces représentations (Duchesne, 2010).

C'est pourquoi le MÉO recommande aux conseils scolaires d'engager les enseignants novices dans la profession à partir du PIPNPE d'une durée de deux ans. Durant cette période, ces enseignants sont accompagnés par des enseignants chevronnés qui les exposent aux savoirs académiques sur l'enseignement en tenant compte des difficultés et des défis qu'ils vivent. C'est dans ce contexte que dans le chapitre deux, nous avons formulé la question de recherche pour comprendre comment l'accompagnement en mentorat conduit les enseignants débutants à construire les savoir-faire professionnels de l'enseignement.

Au chapitre 3, nous avons effectué une revue de littérature sur l'apprentissage en situation de pratique professionnelle. Nos recherches documentaires nous ont conduits à considérer la théorie de l'andragogie. Cette théorie est construite à partir de la psychologie humaniste de Maslow (1978, 2008) et de Rogers (1989). Elle considère cet apprentissage comme le développement humain à partir duquel l'accomplissement professionnel est la recherche d'efficacité dans son agir.

À partir de la méthode de la psychologie de Maslow et Rogers, nous avons soutenu que les enseignants débutants font face à des défis professionnels qui les poussent à rechercher l'efficacité pour accomplir leurs actes professionnels. Ils veulent s'affranchir des conditions professionnelles pénibles. La *conscientisation* des façons d'exercer la profession favorise une autoactualisation de la mise en œuvre des connaissances en situation d'apprentissage constitue un moyen pour relever les difficultés des débutants.

Pour traduire le processus de cette démarche, nous nous sommes inspirés de la théorie de l'apprentissage de Dewey, Mérirow et Kolb. Elle présente les apprentissages que les enseignants doivent développer comme un retour sur leurs expériences.

Mais ces chercheurs favorisent une conception de l'apprentissage expérientiel dont le savoir découlerait de la connaissance explicite de l'unique expérience de l'enseignement. À l'opposé de cette représentation existe une conception théorique de l'apprentissage selon la conscientisation des connaissances des situations dans lesquelles l'enseignant débutant intervient par rapport au savoir-faire professionnel à mettre en œuvre. Tout en considérant l'approche de l'apprentissage expérientiel développée par Dewey, Kolb et Mézirov. Nous avons adopté cette perspective de l'apprentissage des connaissances procédurales d'Anderson (1986). Car si l'on considère l'apprentissage professionnel comme le développement des compétences prescrites, on ne saurait prétendre que ce n'est que l'interaction entre l'enseignant et son expérience de pratique, en exclusion des connaissances conceptuelles. Considérer l'apprentissage professionnel sur la base de l'expérience singulière de l'enseignant conduit à favoriser une conception de la formation *sur mesure* qui ne peut qu'entraîner un apprentissage centré sur la recherche de l'éclosion d'un savoir particulier caché. Un tel apprentissage n'est inclusif des savoir-faire prescrits par la profession.

Selon la théorie d'Anderson, lorsque les enseignants débutants examinent l'apprentissage des élèves au regard de leurs actions (expérience) antérieures dans une situation de résolution de problème d'apprentissage des élèves, ils découvrent les façons d'utiliser leurs connaissances de l'enseignement efficacement. Lorsque les enseignants débutants maîtrisent les conditions d'utilisation de ces connaissances procédurales, ils érigent des savoir-faire.

Pour savoir concrètement comment l'apprentissage des savoir-faire professionnels s'institue en vue de répondre à notre question de recherche, nous avons entrepris de mener une recherche empirique.

Au chapitre de la méthodologie, nous sommes partis du postulat que l'apprentissage est un phénomène qui n'est perceptible que par les révélations du sujet qui en fait l'expérimentation. Pour examiner de façon empirique l'apprentissage des savoir-faire professionnels, il convenait d'utiliser une méthode de recherche qualitative. Cela nous a conduits à des entretiens avec les participants de l'étude pour qu'ils nous racontent leur expérience de l'accompagnement réflexif en mentorat.

Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), la méthode de recherche adoptée ne vise pas à mesurer les faits sociaux, mais à partir des révélations des participants, à cerner leur perception et à interpréter leurs impressions sur l'apprentissage par l'accompagnement du mentorat. Nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées dont le questionnaire a été élaboré pour connaître les thèmes de discussion lors de l'accompagnement en mentorat. Les données recueillies lors de nos entretiens avec les participants révèlent que lorsque l'accompagnement en mentorat n'est pas déterminé à partir d'un objet de perfectionnement professionnel spécifique, il conduit à des conversations mondaines sur le fonctionnement de la communauté professionnelle de l'école. Ces conversations favorisent la socialisation de la profession qui participe à construire l'identité professionnelle des enseignants débutants. En revanche, lorsque l'accompagnement en mentorat est impulsé à partir des objectifs de perfectionnement visant l'amélioration des interventions pédagogiques qui engagent les élèves à l'apprentissage, cet accompagnement conduit à l'examen des situations d'apprentissage des élèves et contribue au développement des savoir-faire de l'enseignement.

Aussi, les directions d'écoles doivent être spécifiques dans les orientations qu'ils donnent pour l'institution de l'accompagnement en mentorat. De même, les enseignants débutants doivent détenir un esprit d'ouverture dans leur engagement au mentorat. Et compte tenu de la complexité du développement des savoir-faire de l'enseignement, l'accompagnement en mentorat, qui avait cours autrefois, n'est plus en mesure de répondre au besoin de perfectionnement des enseignants novices. Les enseignants mentors doivent par conséquent disposer d'une expertise en accompagnement professionnel pour savoir comment cheminer avec leurs collègues novices dans la quête de leur développement professionnel.

Sur le plan de l'avancée des connaissances, notre thèse montre que même si le programme de formation initiale à l'enseignement est à visées professionnelles, cette formation professionnelle est inachevée lorsque l'enseignant débutant entame sa carrière professionnelle. L'étape de l'insertion professionnelle doit être considérée comme une étape du prolongement de la formation reçue à la faculté d'éducation. Cette formation professionnelle doit être structurée en fonction des objectifs de perfectionnement professionnel. De plus, sur de nombreuses recherches (Woodd, 1997; Schrod, Stringer Cawyer et Sanders, 2003); Trorey et Blamires, 2006; Bernatchez, Cartier, et Bélanger,

2010) ont montré que la formation à l'enseignement professionnel par l'accompagnement en mentorat résulte souvent d'activités de discussion informelle. Nous soutenons que le développement de l'expertise en enseignement ne peut être laissé aux hasards des rencontres et des conversations mondaines sur les pratiques de l'enseignement. Certes, on ne peut ignorer la portée non négligeable de ces discussions sur le processus de socialisation des enseignants débutants et particulièrement dans la construction de leur identité. Il faut néanmoins signaler les limites de cette formation quant aux développements de l'expertise professionnelle en enseignement. Pour l'avancement des connaissances sur l'efficacité de la formation des enseignants, la connaissance des limites de l'accompagnement réflexif dans un cadre formel et informel pourrait faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Rapport-Gratuit.com

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADLER, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), p. 139-50.
- ADLER, P. A., & ADLER, P. (2005). *The identity career of the graduate student: Professional socialization to academic sociology*. New Brunswick, NJ: Transaction Periodicals Consortium.
- AIRINI, MCNAUGHTON, S., LANGLEY, J., & SAUNI, P. (2007). What educational reform means: Research and policy working together for student success. *Journal of Education Research Policy and Practice*, 6, 31-54.
- ALAVA, S. ET CLANET, J. (2000). Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, 2000, p. 545-570.
- ALGOZZINE, B., GRETES, J., QUEEN, A. J., & COWAN-HATHCOCK, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *Clearing House*, 80(3), 137-143.
- ALTET, M. (2009) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions ?* Sous la direction de Richard Étienne, Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud.
- ALTHOUSE, J.G. (1929/1967). *The Ontario teacher: A historical account of progress, 1800-1910*. Toronto, ON: Ontario Teachers Federation.
- ANDERSON, L., EVERTSON, C., & BROPHY, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *The Elementary School Journal*, p. 193- 222.
- ANDERSON, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ANGELLE, P. S. (2002a). *Beginning Teachers Take Flight: A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, and February 14-15, 2002. (Document ERIC: 465 746).
- ANGELLE, P. S. (2002b). *T.O.S.S. It to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*, Paper presented to the annual meeting of The Southwest Educational Research Association, February 2002, and Austin, Texas.
- ASCHEHOUG, F. (1992). L'apprentissage par la découverte de connaissances procédurales. *L'année psychologique*, 92(3), p. 421-442
- AVANZINI, G. (1986) Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours, Toulouse, Privat, 1981, dans *Histoire contemporaine des sciences humaines* Jean Hébrard lien Histoire de l'éducation lien Année 1986 lien Volume (14) 14 lien p. 102-105
- AXELROD, P. (2005). Beyond the Progressive Education Debate: A Profile of Toronto Schooling in the 1950. *Historical Studies in Education* 17, 2 (Fall 2005): 227-41.
- BAILLAUQUÈS, S., BREUSE, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- BANDURA, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- BAILLAUQUÈS, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M.

- Lavoie, & S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- BARBIER, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. (2006) Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Yves Lenoir & Marie-Hélène Bouillier-Oudot (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, p.68-82. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BARNETT, B., HOPKINS-THOMPSON, P. ET HOKE, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC. ERIC: ED 474 183).
- BARNIER, G. (1996). *Interactions de guidage entre pairs et effet-tuteur*. *Educations*, n°9, pp 44-47.
- BARNIER, G. (1996). *Historique et actualité des pratiques de guidage et de tutorat entre pairs*. *Skholè*, 5, 67-86.
- BARONE, T., BERLINER, D.-C., BLANCHARD, J., CASANOVA, U. ET MCGOWAN, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (dir.) *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York, NY : Simon and Schuster.
- BÉGIN, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 47-67.
- BÉGIN M., CAPLAN G. (1994) *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation*. Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario (4 volumes).
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 107-128.
- BÉLAIR, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, E., Charlier et P. Perronoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier S. A
- BÉLAIR L. ET AL. (2001) *Les normes d'exercice de la profession enseignante : un rationnel entourant les compétences de l'enseignant et de l'enseignante*. Toronto, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- BELOFF FARRELL, J. (2003). *Empowering beginning teachers throught action research*, Paper presented at the annual meeting of the American educational research association conference, Chicago, Illinois.
- BERTAUX, D. (2003). *Les récits de vie*. Paris: Nathan Université.
- Birrell, J. R., & Bullough, R. V., Jr. (2005). Teaching with a peer: A follow-up study of the first year of teaching. *Action in Teacher Education*, 27(1), 72–81.
- Bisk, L. (2002). « Formal entrepreneurial mentoring: the efficacy of third party managed programs », *Career Development International*, vol. 7, n° 5, p. 262-270.
- BLAIR, C., & A. DIAMOND. (2008). "Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure." *Development and Psychopathology* 20: 899–911.

- BOBEK, B.L. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity, *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- BOIVIN M. (1997). *La pédagogie prospective, nouveau paradigme, ou, Pour en finir avec le paradigme de la transmission de connaissances*. Sainte-Foy [Que.] : Presses de l'Université du Québec.
- BOOTE D.N., WIDEEN, M., MAYER-SMITH et YAZON, J. (2001). De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais: la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres. *Éducation et francophonie*. Volume XXIX:1 – Printemps 2001 : p. 141-171
- BORKO, H., LIVINGSTON, C. (1989). Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, (26)4, 473-498.
- BOSHIER, R., & COLLINS, J.B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35, p. 113-130.
- BOUDREAU, P (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 65-84.
- BOURDIEU, P (1979). « Les trois états du capital culturel », Actes de la Recherche en Sciences sociales, n° 30.
- BOURDIEU P (1980). *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit, 477 p.
- BULLOUGH R.V. JR. (1989). *First-Year Teacher: A Case Study*, Teachers College Press : New York.
- Bouisson, C. et Aroq, C. (2005). Mémoire professionnelle et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), p. 15-31.
- BOUTIN, G (1999). Le développement professionnel du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-59). Bruxelles: De Boeck Université.
- BOUTIN, G (dir) (2003). *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRESSOUX, P. (2002a). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In *La gestion de Classe*, pp.199-214. Bruxelles : De Boeck Université.
- BRESSOUX, P. (2002b). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, p. 91-137.
- BROADFOOT, P. (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur ». *Revue française de pédagogie*. 130. p. 45.
- BROMBERGER, C. (2004). « La recomposition des identités et des territoires en Iran islamique ». *Annales de Géographie*, n°638-639, (2004), pp. 511-530.
- BROUSSEAU, G (1996). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Doctorat d'État ès Sciences. Université de Bordeaux 1.
- BROPHY, J. E. & EVERTSON, C. M. (1976). *Learning from teaching*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- BROPHY, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18

- BROWN, G. (1975). *Some case studies of teacher preparation*. The Journal of Teacher Education, 1(1), p. 71-85.
- BROWN, T., L. KATZ, S. HARGRAVE, R. HILL (2003). *Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.
- BROWNE-FERRIGNO, T., ALLEN, L. W., & HURT, P. (2008). Longitudinal reform and renewal efforts to improve public schools: Kentucky's Standards and Indicators for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 7(4), p. 401-427.
- BROOKFIELD, S. (1994). Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education*, 13(3), 203-216.
- Browning L. D. (1992). Lists and stories as organizational communication. *Communication Theory*, vol. 2, 1992, p. 281-302.
- BRUNER, J. (1991). *The narrative construction of reality*. Critical inquiry, 18(1), 1–21. JSTOR
- BULLOUGH R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*, Teachers College Press : New York.
- BURK S.Z ET MILEWSKI, P (2012). *Schooling in Transition: Readings in Canadian History of Education*. Toronto: University Of Toronto.
- CARTER, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Éd.) *Handbook of research on teacher education*, New-York: Simon & Schuster Macmillan.
- CALDERHEAD, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 5 No.1.
- CAMERON, J., & PIERCE, D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- CANDY, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CARON, S. (2004). L'entrée dans le métier stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes. *Cahier du Cirade*, 3, 99-110.
- CARETTE, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. Acquisitions et progressions scolaires : recherches en psychologie. *Revue française de pédagogie* 162 (janvier-mars 2008)
- CARTER, K., SBERS, D., CUSHING, K., PINNEGAR, S., BERLINER, D. C. (1987). Processing and using information about students : a study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), p. 147-157.
- CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignement*. Paris : De Boeck Université.
- CHARLIER É. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. De Boeck-Wesmael, 1989. 154 p.
- CATTONAR, B. (2006). Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34 :1, 193-212.

- CHEVRIER, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation.
- CHOUINARD, ROCH. (1999). « Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe », *Revue des sciences de l'Éducation*, (25) 3, p. 497-514.
- CLANDININ D. J., & CONNELLY, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of school. *Educational Researcher*, 25 (3), 2-14.
- CLARK, R., LIVINGSTONE, D.W. & SMALLER H. (2012). *Teacher Learning and Power in the Knowledge Society*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
- CLAUSEN, K (2014). Educational Reform in Ontario: The Importance of Pleasant Avenue School, 1962–1975. *Historical Studies in Education*, 26, 1, Spring / printemps 2014.
- CLUTTERBUCK, D. « Using Standards to Evaluate a Mentoring Program », *Compass*, volume 16.1, printemps 2003.
- COCHRAN-SMITH (2008). The new teacher education in the United States: Direction forward. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 14 (4), p. 271-282.
- COLE, A. L. (1992). Teacher development in the workplace: Rethinking the appropriation of relationships. *Teachers College Record*, 94(2), 365-381.
- COLE, A., & Watson, N. (1993). *Reflections on partnerships: Making sense of new support*. In Thiessen, D., Cole, A., Diamond, C. T. P., & Watson, N. (Eds.), *Reform in teacher education: Towards an agenda for the 1990's: Proceedings from the Fourth Invitational Conference of the Cole, A. L., & Watson, N. (1993). Beginning teacher development in Ontario: The ebb and flow of policy and practice. Journal of Education Policy*, 8(3), 241-255.
- COLADARCI, T. (1986). Accuracy of teacher judgement of student Responses standardized test items. *Journal of Education Psychology*. 78, p. 141-156.
- COLE, J. (2013) «Alpha Children Wear Grey: Postwar Ontario and Soviet Education Reform Historical». *Studies in Education* 25, no. 1 (2013): 55-72.
- COSSER, M. (1998). 'Towards the design of a system of peer review of teaching for the advancement of the individual within the university', *Higher Education*, vol. 35, pp. 143-62.
- COULTER R. P. (1996). Gender Equity and Schooling: Linking Research and Policy. *Canadian Journal of Education*. Vol. 21, No. 4 (Autumn, 1996), pp. 433-452
- CONSEIL ontarien sur la formation du personnel enseignant (1990). *Rapport annuel sur la formation du personnel enseignant*. Toronto: Le Conseil.
- COSTIGAN, A. (2004). Finding a name for what they want: a study of New York City's Teaching Fellows, *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 129-143.
- CORBELL, K. A. (2009). *Strategies that can reduce new teacher attrition in North Carolina, Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC: The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.
- CUERRIER, C. (2002). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : Recueil des meilleures pratiques*, Fondation de l'entrepreneurship, Montréal, [Les passages cités dans le présent

rapport sont des traductions de la version anglaise intitulée *Best Practices of Mentoring Programs in Canada*.]

- CYPHERT, R. & SPAIGHTS, E. (1964). *An analysis and projection of research of in teacher education*. Document ERIC numéro ED 003 399.
- DAINES, J.; DAINES, C.; AND GRAHAM, B. (1993). *Adult learning, adult teaching*. Nottingham, England: University of Nottingham, 1993.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DAVIDSON A.-L. (2003). *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante*. Sous la direction d'Hermann Duchesne Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 147-174.
- DEAKINS, D., GRAHAM, L., SULLIVAN, R. & WHITTAM, G. (1998). New venture support: an analysis of mentoring support for new and early stage entrepreneurs, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 5(2), 151-161.
- DEI, G. J. S. & KARUMANCHERY, L. (1999). School reforms in Ontario: The marketisation of education and the resulting silence on equity. In *Alberta Journal of Educational Research*. 45 (2), 111.
- Demazière, D., & Dubar C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. Paris : Nathan.
- DERRIEN, M.-L. (2007). Le tutorat professionnel, élément de professionnalisation Analyse d'une expérience auprès des assistantes sociales scolaires de Seine-Saint-Denis. *Vie sociale*. (4) 4
- DÉSILETS, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper", *Revue des sciences de l'éducation*. 1997, Vol. XXIII, No. 2, p. 289-308.
- DESGAGNÉ, S., GERVAIS, F. & LAROUCHE, H. (2001). L'utilisation du "récit" de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et des autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.) *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DESGAGNÉ, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : Analyse des typologies*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DESJARDINS, R. (1992). La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain : être soi-même professionnellement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 18, n° 1, 1992, p. 109-116.
- DE STERCKE, J., DE LIÈVRE, B., TEMPERMAN, G., CAMBIER, J.-B., RENSON, J.-M., BECKERS, J., LEMANS, M. ET MARECHAL, C. (2010b). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, 294, 138-148.
- DEUM, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'une diapositive belge de formation au préscolaire. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.

- DEWEY, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- DEWEY, J. (1958). *Experience and nature*. New York, NY: Dover Publications. (Original work published 1929).
- DEWEY, J. (2004). *Comment nous pensons*, traduit par O. Decroly, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris, Le Seuil.
- DIONNE-PROULX, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme. Le cas des enseignants québécois. *Éducation Canada*, 35, 42-48.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. ET SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), p. 25-43.
- DORAIS, L.-J. (2011). La revitalisation de la langue huronne-wendat réimaginer l'interculturel. *Alterstice*, 1(1), 47-54.
- DORON R ET PAROT, F. (1991). *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, PUF, 761 p
- DONNAY J., CHARLIER E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock, (Éd.) In W.R. Houston (Éd.). *Handbook of research on teacher education*, pp.391-431. New-York : Simon & Schuster Macmillan.
- DOYLE, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan.
- DOYLE, W. (2009). Competency as a blurred category in curriculum theory. In F. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther, & S. Weber (Eds.), *VET boost: Towards a theory of professional competencies*. (pp. 175-188). Rotterdam: Sense Academic Publishers.
- DOYLE, W. (2012). The teacher and the curriculum: From document to performance. In T. Wubbels, J. van Tartwijk, P. den Brok, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education*. Rotterdam: Sense Academic Publishers.
- DRAPEAU, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*. 10:79-86.
- DUCHESNE, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-139.
- DUCHESNE, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*. Volume 38, numéro 1, printemps 2010, p. 33-50
- DUCHESNE, C. (2010b). «Le mentorat pour favoriser la rétention des enseignants débutants», *L'Éducateur*(6), 38-40.
- DUCHESNE, C. ET KANE, R. (2010). Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion : témoignages d'enseignants débutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 55-68.
- DUKE D., L (2008). Diagnosing school decline. *Phi Delta Kaplan*, 89(9): 667-671.
- DUKE D L & HOCHBEIN C. (2008). Rising to the challenges of studying school decline. *Leadership and Policy in Schools*, 7(4): 358-379.

- DUBAR, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. 4e édition revue. Paris : Colin.
- DURKHEIM, É. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Les Presses universitaires de France, 16e édition, 1967, 149 pages.
- COUTERET, P.; AUDET, J. (2006). « Le coaching comme mode d'accompagnement de l'entrepreneur », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol.12, n° 27, pp.139-157.
- EGGEN, B. L. (2002). *Administrative Accountability and the Novice Teacher*, Paper presented at the 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York, February 23-26, 2002. (Éric : ED 464 050).
- ELDAR, E., NABEL, N., SCHECHTER, C., TALMOR, R. ET MAZIN, K. (2003). Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers, *Educational Research*, 45(1), 29-48.
- ELLIS, DE & CLOUTIER, J. R. (1969). *Étude socio-pédagogique des élèves de 1968-1969 à l'école normale de Sudbury*. Sudbury : École Normale.
- EVERTSON, C. M., & SMITHEY, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' class- room practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- FABRE-GIACOMETTI, (2002). L'analyse des interactions maître-élèves dans l'enseignement scientifique. In J. Fijalkow et T. Nault. *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- FANTILLI, R. D. MCDUGALL, D (2009). A Study of Novice Teachers: Challenges and Supports in the First Years. *Teaching and Teacher Education*. Volume 25, Issue 6, August 2009, Pages 814–825
- FAYOL M., MONTEIL J.-M. (1994). - « Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies », *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 91-110.
- FELOUZIS, G. (1996). Évaluation et efficacité pédagogiques des enseignants du secondaire. Le cas des mathématiques. *Revue française de sociologie*. 37 (1).
- FELOUZIS, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF
- FEIMAN-NEMSER, S., & PARKER, M. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher, *Journal of Teacher Education*, 52, 17–30.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2003). What New Teachers Need to Learn, *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29
- FIDLER, B. (2002). *Strategic Management for School Development: Leading Your School's Improvement Strategy*. London: British Educational Leadership, Management and Administration Society/Paul Chapman Publishing.
- FIJALKOW, J. ET NAULT, T. (2002). *La gestion de Classe*. Bruxelles : De Boeck Université.
- FISHER W.R. (1989), « Clarifying the Narrative Paradigm », *Communication Monographs*, n° 56, p. 55-58.

- FLORES, A. M. ET DAY, C. (2005). Contexts which shape and reshape new teachers' identities : A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*. Volume 22, Issue 2, February 2006, Pages 219–232
- FOGARTY, R. (1991). *The mindful school: How to integrate the curriculum*. Palatine, IL: IRI/Skylight
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, E. ET POTVIN, P. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels familiaux et scolaires ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, p.219-231.
- FOX, S. & SINGLETARY, T. (1986). Deductions About Supportive Induction. *Journal Of Teacher Education*, 37 (2) 12-15.
- FRANZ, D.P., HOPPER, P.F., & KRITSONIS, W.A. (2007). National impact: Creating teacher leaders through the use of problem-based learning. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 20(3), 1-9.
- FUJITA-STARCK, P.J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational participation scale. *Adult Education Quarterly*, 47, 29-40.
- FULLAN, M., CONNELLY, F. M., HELLER, M. & COMITÉ D'ENQUÊTE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS (1987). *Formation des enseignants en Ontario : pratiques actuelles et choix pour l'avenir : document de prise de position*. Toronto : Ministère des collèges et universités.
- GARCIA, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39 (3), 200-315.
- GAGNÉ, G. (1999). *Main basse sur l'éducation*. Montréal: Éditions Nota bene.
- GAGNEBIN, A., GUIGNARD, N. & JAQUET, F. (1997). *Apprentissage et enseignement des mathématiques, commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S., SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C. ET MELLOUKI, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- GRAHAM, L. ET E. O'NEILL (1997). « Sherpa or Shepherd: The Adviser Relationship in Small Firms - Mentor and/or Consultant? ». Communication publiée dans les actes du colloque de la *Generating Growth*, ISBA National Small Firms Policy and Research Conference, Belfast, Nov. 1997, p. 485-504.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001). « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario » *Éducation et francophonie*. XXIX (1).
- GERVAIS C., DESROSIERS P. (2005) *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Saint-Nicolas (Québec), Les Presses de l'Université Laval.

- GERVAIS, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- GIBSON, S. K. (2005). « Whose Best Interests Are Served? The Distinction Between Mentoring and Support », *Advances in Developing Human Resources*, vol. 7, n° 4, 2005, p. 470-488.
- GIDNEY, R. D. (1999). *From Hope to Harris: The Reshaping of Ontario's Schools*. Toronto: University of Toronto Press, 1999. Pp. 362.
- Glaserfeld, V. E. (1988). The reluctance to change a way of thinking. *The Irish Journal of Psychology*, 9(1), 83-90
- GOHIER, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- GOODSON, I. F., & COLE, A. L. (1994). Exploring teachers' professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- GORDON, K. A., AND W. C. COSCARELLI (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement* 35(9) : 14-17.
- GRATCH, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA, USA: Sage
- GUINDON, R. (1989). Coexistence difficile, *La dualité linguistique à l'Université d'Ottawa: 1848-1898*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 209 pages
- HAMANO, T. (2008). Educational reform and teacher education in Vietnam. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*. Volume 34, pages 397-410
- HANSON, A. (1996). The search for separate theories of adult learning: does anyone really need andragogy?' *Boundaries of Adult Learning. Adult Learners*. In Edwards, R., Hanson, A., and Raggatt, P. (eds.) *Education and Training* Vol. 1, London: Routledge.
- HARRISON, J.K., DYMOKE, S. & PELL, T. (2006) Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice', *Teacher and Teacher Education*, Vol 22, 1055 - 1067
- Dymoke, S. & Harrison J. K. (2006) 'Professional Development and the Beginning Teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process', *Journal of Education for Teaching*, Vol 32 (1), 71 -92.
- HATZIPANAGOS, S. & LYGO-BAKER, S. (2006) Teaching Observations: Promoting development through critical reflection. *Journal of Further and Higher Education*, 30(4), 421-431
- HEBERT, E. & WORTHY, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success, *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- HÉTU, J.-C. ET M. LAVOIE (1999). «Les débuts de l'enseignement: les questions à aborder », dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 7-17.
- HELD-KHAWAM, L. (2002). *Le Management par le coaching : le cadre à la recherche de ses repères*, paru en 2002 aux éditions Pro Mind.
- HODGINS, T. A. (2006). University education for elementary school teachers of Ontario, 1950-1970: a case study. *Education Research and Perspectives*, Vol.33, no. 2, 2006 p.80-101.

- HOLLOWAY, J. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- HOUDE, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HOULFORT, N., & SAUVÉ, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement*. Canada: Ecole National d'Administration Publique.
- THE HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. DOCUMENT ERIC ED 270 454.
- HOUSSAYE, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Editions Fabert, Collection « Pédagogues du monde entier », 2014, 373 pages.
- HUBER, M. & CHAUTARD, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants. Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles*. L'Harmattan, Paris.
- HUBERMAN, M. (1989a). *La vie des enseignants, Évolution et bilan d'une profession*, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris
- HUBERMAN, M (1989b). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, Volume 86 Numéro 1 pp. 5-16
- IRONS, E. JANE; HARRIS, SANDRA (2006). *The Challenges of No Child Left Behind: Understanding the Issues of Excellence, Accountability, and Choice*. Rowman & Littlefield Education. ERIC Number: ED493734.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- JOBIN, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience ». *Vie pédagogique*, 128, 31-36.
- JOHNSON, B. W. 2002. « The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring ». *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.
- JOHNSON, V. G. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association*, Nouvelle Orléans, LA.
- JOHNSON, V. G. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- JONSON, K.F. (2002). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- JOHNSON, S.M. ET BIRKELAND, S.E. (2003). The Schools That Teachers Choose, *Educational Leadership*, 60(8), 20-24.
- JÖNSSON, A. & LENNUNG, S. A. (2011). Investigating the development of analytical skills in teacher education. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 2, 3-16.
- JORDELL, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- JOSSELYN R., (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse*, le narratif, 3 - Tome LXII, juillet-septembre, PUF, pp. 895-905.
- JOYCE, B., AND SHOWERS, B. (2002). *Student achievement through staff development (3rd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

- KALUBI, J.-C. & DEBEURME, G. (2004a). *Identités professionnelles et interventions*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- KALUBI, J.-C. & DEBEURME, G. (2004b). Conclusion : Sémiotique de l'identité enseignante : entre être et paraître un bon stratège. Dans J.-C. Kalubi & G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants*. (pp. 245-249). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.
- KAGAN, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169
- KATZ, L. (2003). *Mentoring early childhood education student*, Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.
- KARSENTI, T., COLLIN, S., VILLENEUVE, S., DUMOUCHEL, G. ET ROY, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- KELLY, P (2007). What Is Teacher Learning? A Socio-Cultural Perspective. *Oxford Review of Education*; v32 n4 p505-519 Document ERIC EJ753030
- KENT, A. M., & FELDMAN, P. (2006). A collaborative effort: Bridging theory and practice in preservice preparation. *The New Educator*, 2, 277- 288.
- KERMARREC, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. *Movement & Sport Sciences*, 53(3), 9-9.
- KERZIL, J. (2009). « Constructivisme », in Boutinet, J-P. (dir.) *L'ABC de la VAE*, Paris : Erès.
- KIM, H., & HANNAFIN, M.J. (2008). Situated case-based knowledge: An emerging framework for preservice teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1837-1845.
- KING, A.J.C., PEART, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- KUIT, J., REAY, G., & FREEMAN, R. (2001). Experiences of reflective teaching. *Learning in High Education*, 2(2), 128-142.
- KULLMAN, J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. *System*, 26(4), 471-484.
- KITCHEN, J. & PETRARCA, D. (2014). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning* 8(1), 56-71
- KNOWLES, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Cambridge Books.
- KNOWLES, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. REV. ED. Chicago: Association Press/Follett .
- KNOWLESS, M.S. (1984). *The Adult Learner*. A. Neglected species (3rd ed.). Houston: Gulf Publishing.
- KNOWLES, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- KNOWLES, M., HOLTON, E., & SWANSON, R. (1998). *The Adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston, TX: Gulf Publishing.

- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- KORTHAGEN (2001). *Linking practice and theory: THE pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LANG, C. (1999). *When does it get any easier: Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, AARE-NZARE conference, Melbourne, November 29 December 2, 1999.
- LARROZE-MARRACQ, H. (2002). Une régulation communicative de la conduite de la classe. Le contrat didactique. In J. Fijalkow et T. Nault. *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- LATAILLE-DÉMORÉ, D. (1998). Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 24, numéro 1, 1998, p. 137-164.
- LAUGRAND, F et OOSTEN, J. (2009). « Éducation et transmission des savoirs inuit au Canada » *Études/Inuit/Studies*, vol. 33, n° 1-2, 2009, p. 7-34.
- LAVEAULT, D. (2014). La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée. *Éducation et francophonie*. Volume 42, numéro 3, automne 2014, p. 50-67
- LAWLER, P. (2003). Teachers as Adult Learners : *A New Perspective*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98(15-22)
- LE BOUEDEC, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Education Permanente*, 153, 13-19.
- LEBRUN, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck (Bruxelles), 206 pages.
- LEBLANC, R (2000). Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement? *Education et Francophonie*. VOLUME XXVIII:2 – AUTOMNE 2000
- LÉGAULT, J.-P. (2001). *Étude exploratoire de la pratique réflexive d'enseignants expérimentés en contexte de gestion de problèmes de discipline en classe*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- LEGER-JARNIOU, C. et SAPORTA, B., (2006). L'accompagnement en situation entrepreneuriale : pertinence ou cohérence. *Revue de l'Entrepreneuriat*, (1) Vol. 5, pages 9 à 12
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris: Guérin/ESKA.
- LEINHARDT, G. (1989). Math lessons: a contrast of novice and expert competence. *Journal For Research in Mathematics Education*, 20-1, 52-75.
- LE MOIGNE J.L. (1995). *Les Epistémologies constructivistes*, 1ère édit. ; 2007, 2nde édit. ; Paris, Que Sais-Je ?
- LE MOIGNE, J.L. (2001). *Le Constructivisme, Tome 1: Les Enracinements*. Paris: L'Harmattan.
- LE MOIGNE, J.L. (2002). *Le Constructivisme, Tome 2: Epistémologie De L'interdisciplinarité*. Paris: L'Harmattan.
- LE MOIGNE, J.L. (2003). *Le Constructivisme. Tome 3: Modéliser Pour Comprendre*. Paris: L'Harmattan.

- LE MOIGNE J.L., (2007). Transformer l'expérience humaine en science avec conscience, in A.C. Martinet (coord.), Sciences du management. Ethique, pragmatique et épistémique, Paris, Vuibert FNEGE, pp. 31-49.
- LESEMANN, F. (2010). «Qualifications, hautes qualifications, compétences et nouvelles compétences dans les secteurs de production associés à l'économie de la connaissance», (article en français dans) Trabajo, 4, enero-junio, pp.5-28.
- LÉVEILLÉ, C-J. ET DUFOUR, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation* 25 (3) 515-532
- LENOIR, Y. (2000). Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ? *Éducation et francophonie*, (XXVIII) 2.
- LENOIR, Y. et TOCHON, F. (2004). *La construction de l'expert*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, c2004.
- LENOIR, Y. (2004). L'enseignant expert: regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 9-23.
- LENOIR, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Éducatives*, 10, 119-141
- LENOIR, Y. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement? Dans Yves Lenoir & Marie-Hélène Bouillier-Oudot (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, pp.1-23. Québec : Presses de l'Université Laval.
- LEROUX, M. (2013). *Exploring teacher resilience before and during induction, Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. San Francisco.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2e éd.). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- LESSARD, C. ET TARDIF, M. (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000. *Education et Francophone*. VOLUME XXIX:1 – PRINTEMPS 2001
- LEVASSEUR, L. (2006). « Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise ». *Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 29, No. 3 (2006), pp. 611-634
- LÉVEILLÉ, C.-J., & DUFOUR, F., (1999). Les défis de la gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 25, (3), 515-532.
- LEVIN, J. et NOLAN J.E (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model* (3e éd.). Needham Heights (MA): Allyn and Bacon.
- LICATA, L. et HEINE, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MACDONALD, J. (1996). *A personal history of the faculty of education*. In D.W. Booth and S.M. Stiegelbauer, *Teaching teachers: The Faculty of Education, University of Toronto, 1906-1996* (pp. 2-25). Hamilton, ON: Caliburn.
- MAJHANOVICH, S. (1995). *Re-forming teacher education: problems and prospects*. London Ontario: Althouse Press.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Éditions Grasset & Fasquelle

- MANGEZ, E., DELVAUX, B., DUMONT, V., DOURTE, F. (1999). Les enseignants face à la transformation de leur métier : enquête auprès des enseignants du premier degré. *Les Cahiers du CERISIS*, 99/12, Charleroi : Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale (CERISIS).
- MARTIN, J. & POWERS, M.E. (1983). Truth or Corporate Propaganda: The Value of a Good War Story. in Pondy, L. & Dandridge, T.C. (Eds.), *Monographs in organizational behavior and industrial lectures*. JAI Press, London
- MARTINEAU, S., GAUTHIER & J.-F. DESBIENS (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 25, (3), 451-466.
- MARTINEAU, ST. et CORRIVEAU, G. (2000). « Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire », *Formation et Profession*, vol. 6, n° 3, p. 5-8.
- MARTINEAU, S., et CORRIVEAU, G. (2001). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires) le 9 avril 2001.
- MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, 12(2), 54-67.
- MARTINEAU, S. (2006). « À propos de l'insertion professionnelle en enseignement », *Formation et profession*, vol. 12, n° 2, p. 48-54.
- MARTINEAU, S., PORTELANCE, L., PRESSEAU, A. (2009). *L'identité professionnelle comme indicateur de la socialisation professionnelle : tour d'horizon des recherches*. 21e Colloque ADMEE-Europe, Évaluation et développement professionnel, Belgique, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 21-22-23 janvier 2009, p. 48.
- MASTEN A, & TELLEGEN, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology* 24 (2012), 345–361.
- MAURICE, J.-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 3 / 2006 / pp. 53-67.
- MAULINI, O. (1999). *La gestion de classe : Considération théorique autour d'une notion bien (trop?) pratique*. Genève: université de Genève.
- MASLOW, A. H. (2004). *L'accomplissement de soi, de la motivation à la plénitude*. Eyrolles, Paris 2004, p. 15ss :
- MAYNARD, T., SANDERS, S.E. & FURLONG, J. (1997). *Subject mentoring in the primary school: the core curriculum*. In: Maynard, T., ed. *An Introduction to Primary Mentoring*. London, UK: Cassell. pp. 89-184
- MAYER, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- MCDUFFIE, A. R., (2004). Mathematics teaching as a deliberate practice: An investigation of elementary preservice teachers' reflective thinking during student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 33-61.
- MCINTYRE, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année, *Pour parler profession*, numéro de décembre 2004.

- MCINTYRE, F. (2004). New Teachers Thriving by Third Year. *Professionally Speaking*, June 2004
- METCALF, K. K (1995). *Laboratory Experiences in Teacher Education: A Meta-Analytic Review of Research*. ERIC Number: ED388645
- MERRIAM, S. & CAFFARELLA, R. (1991). *Learning in Adulthood* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- MERRIAM, S. B. ET BROCKETTE, R.G. (1997). *The profession and practice of adulte education*. San Francisco, Josse Bass.
- MERRIAM, S.B. & CLARK, M.C. (1993). Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong education*, 12 (2), 129-138. DOI:10.1080/0260137930120205
- MERRIAM, S.B; CAFFARELLA, R.,S. (2006) *Learning in Adulthood: A comprehensive Guide*, (3rd Edition). Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. ED499592.
- MERRIAM, S., CAFFARELLA, R., AND BAUMGARTNER, L. (2007). *Learning in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- MEYOR, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 4, 103-117.
- MEZIROU, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teachers College, Columbia University.
- MEZIROU, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROU, J. (1997). Transformation Learning: Theory to Praticce. *In Transformative Learning in Action: Insight from Praticce. New Directions fort Adult and continuing Education*. Sans Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROU, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (p.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MIALARET, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- MALAREWICZ, J.A. (2003). *Réussir un coaching - Grâce à l'approche systémique*. Paris: Village Mondial.
- MILES M.B., HUBERMAN A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Source of New Methods*. Sage Publications, London.
- MILEWSKI, P. (2012).I Paid No Attention To It: An Oral History of Curricular Change in the 1930s. *Historical Studies in Education*. Vol 24-1 Spring 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1986). *Histoire et études contemporaines*. Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *L'excellence du personnel enseignant – réaliser le plein potentiel des élèves grâce au perfectionnement professionnel continu*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2010). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Toronto: Government de l'Ontario.
- MISHRA, S. (2002). A Design Framework for Online Learning Environments. *British Journal of Educational Technology*; (33) 4 p493-96. Document ERIC. EJ654268.

- MOORE, ROB & YOUNG, N. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 22, No. 4. The Sociology of the Curriculum (Dec., 2001), pp. 445-461.
- MOORE J. S. (2004). *Finders and Keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MORGAN, P. J. & BOURKE, S. F. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-29.
- MOTTET, G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation in Analyse des pratiques et formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, no. 4-5, pp. 33-64,
- MUCCHIELLI, R. (1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : ESF.
- MUKAMURERA, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
- MUKAMURERA, J. & GINGRAS, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 14-17.
- MUKAMURERA, J. (2008). Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes. *Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action. »*. Québec : Université de Sherbrooke.
- MUKAMURERA, J., BOURQUE, J. & GINGRAS, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- NAULT, TH., FIJALKOW, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- NAULT, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- NEALE, D.C. ET JOHNSON, V.G. (1994). *Changes in elementary teachers' theories of classroom management and control after one year: Two cases*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association. Nouvelle Orléans, LA.
- NIGRIS, E. (1988). Stereotypical images of schooling: Teacher socialization and teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 15(2), 4-19.

- NORMAN, J. P. ET FEIMAN-NEMSER, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education* (21), 679-697.
- OCDE (2007). *Discours d'ouverture prononcé à la réunion informelle des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE sur la formation professionnelle initiale*. OCDE. Copenhague : OCDE
- OCDE (2009). *Regards sur l'éducation.2009 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques. P. 94. (En ligne). Disponible : http://www.oecd.org/document/62/0,3343,fr_2649_39263238_43597502_1_1_1_1,00.html
- OBBERG K. (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 1960, 7, 177-82.
- O'BRIEN, J. & CHRISTIE, F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: Evidence from the new teacher induction scheme in Scotland. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 189-203.
- OPINEL, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leurs tâches d'enseignement? In J.Fijalkow et T. Nault (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles : De Boec Université.
- ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. (2002). Supporting Teaching Excellence : Teacher Performance Appraisal Manual. Toronto. Retrieved November 30, 2004, from <http://www.oct.ca/home.aspx>.
- ORDRE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE L'ONTARIO (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*, Ontario.
- ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. (2004). *New Teacher Induction: Growing into the Profession*. Ontario College of Teachers.
- ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. (2004). *Transition to Teaching Report*. Ontario College of Teachers.
- OWEN, T. R., & FITCH, T. J. (2003). Career concerns of displaced workers in vocational training. Community College. *Journal of Research and Practice*, 27, 191-201.
- PALMER, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass
- PAPILLON, P. & PAPILLON, X. (1999). *Traité de stratégie à l'usage des enseignants*. Lyon: Chroniques Sociale.
- PAREDES, J., SAWYER, K., WATSON, S., & MYERS, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- PERAYA, D. (1989). «L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants: une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève», *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, n° 56, 35 p.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris, 356 p.
- PELLANDA DIECI, S., WEISE, L. ET MONNIER, A. (2012). « Analyse contrastée des attentes et des représentations d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire en

- fonction de leur engagement ou non dans un établissement scolaire ». *Phronesis*, vol. 1, n° 2, 2012, p. 63-81.
- PERRENOUD, P., (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, 1999, p. 533-570.
- PERRENOUD, P. (2000). *L'école saisie par les compétences*, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF
- PERRENOUD, P. (2004). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. In Lessard, C. et Meirieu, Ph. (dir.) *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : PUL et Paris : De Boeck, pp. 207-232.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. et PAQUAY L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Genève. De Boeck Supérieur. 276 pages.
- PEREZ-ROUX, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires: deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France » Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, n° 1, 2010, p. 83-101.
- PHILION, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. Thèse de doctorat. Ottawa: Université d'Ottawa.
- PHILION, R. (2007). L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors. *Education et formation*, XXXV (2), 192-216.
- PIAGET, J. (1970). *Science of education and psychology of the child*. New York: Orion
- PIERCE, C. (1994), « Importance of classroom climate for at-risk learners », *Journal of Education Research*, vol. 29 (6), p.341-354.
- PINTRICH, P. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. In P. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- PIOT, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, 25, 113-123.
- PIRTLE, T.N. ET PEREZ, P. (2003). *Survival counselling skills for new teachers*, Document ÉRIC: ED 479 644.
- PLANTE, A. & HURTUBISE, J-R (1954). *Les écoles bilingues d'Ontario*. Sudbury : Collège du Sacré-Cœur. Société historique du Nouvel-Ontario.
- POISSON, Y (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n° 3, 1983, p. 369-378.
- PORTELANCE, L. (1999). *Enseigner pour développer des compétences métacognitives: analyse des liens entre pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez les enseignants de l'ordre du secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- PORTELANCE, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances ? *Vie pédagogique*, n ° 114, p. 43-46.

- PORTELANCE, L., MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S., GERVAIS, C. (Dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: PUL
- PROVINCIAL COMMITTEE ON AIMS AND OBJECTIVES OF EDUCATION IN THE SCHOOLS OF ONTARIO (1968). *Living and learning: The report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario*. Toronto, ON: Ontario Department of Education.
- QUEUNIET, V. (2001). Le coaching acquiert sa légitimité, *Entreprises et carrières*, 597, 12-17.
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. Paris, 64-69, 143-189 p.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2001). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Formation et Conception* 8-2. octobre 2011 |
- REBOUL, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- RAYNOLD, M. C. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press.
- REUTER Y. (1997). Analyse du récit. Paris, Dunod.
- REYNOLDS, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- REYNOLDS, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221.
- REY, B. (2012). *Que sait-on aujourd'hui sur le processus d'apprentissage ? Actes du xiii^e colloque pédagogique de l'alliance française de São Paulo*. Université Libre de Bruxelles.
- RHODES C. (1997). The legitimation of learning in organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, vol. 10, n° 1, 1997, p. 10-20.
- RICŒUR P. (1988). L'identité narrative, La Narration, Quand le Récit devient communication, B. P. et J.-F. Habermache (dir.), Labor Fides, 1988.
- RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.
- RICHTER, B. (2006). *It's Elementary: A brief history of Ontario's public elementary teachers and their federations*, 2006. Toronto: Ontario's Federation of Teachers.
- RIST, R.C., (1979). On the means of knowing: qualitative research in education, *New York University Education Quarterly*, vol. X, no 4, 1979, p. 17-21.
- ROGERS, J. (1989). *Adult learning* (3rd Edition). Philadelphia, PA: Open University Press.
- ROSENSHINE, B (1971). *Teaching behaviors and student achievement*. London: National Fondation for Educational Research.
- ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. (1986). *Teaching Functions. Handbook of Research on Teaching*. M. C. Wittrock (dir). New York: Macmillan.
- ROYAL COMMISSION ON EDUCATION IN ONTARIO (1950). *The Hope Commission: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON: King's Printer
- ROYAL COMMISSION ON EDUCATION IN ONTARIO (1995). *For the love of learning: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON: King's Printer

- ROYER, É. (2010). L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante. *Le Monde*, 2010, 3 avril.
- RUEL, F. (1992). À propos du constructivisme. In M. Larochelle et J. Désautels, *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes* (p. 18-32). Québec/Bruxelles: Presses de l'Université Laval et De Boeck-Wesmaël.
- SABERS, D.S., CUSHING, K.S., & BERLINER, D.C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28,63-88.
- SANCHOU, P; TEIL, P ET TURREL, D (2004). *La formation en question*. Ramonville-Saint-Agne : Erès
- SARASON, S; DAVIDSON, K & BLATT (1962). *The Preparation of Teachers*. New York.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (pp.123-150). Sherbrooke : Édition du CRP
- SAVOIE-ZAJC, L. ET LANARIS, C. (2005). Regard et réflexion d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. In S. Desgagné et N. Bednarz, (2005) *Médiation entre recherche et pratique en éducation. Revue des sciences de l'éducation*, 31(2) pp.297-316.
- SCHEFFLER, I. (2003). *Le langage de l'éducation*. Paris: Klincksieck.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit de l'américain*. Montréal : Éditions Logiques.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New-York: basic Books.
- SMALLER, H (2012). Teachers and Schooels in Early Ontario. In *Schooling in Transition: Readings in Canadian...* (Paperback) by Sara Z. Burke, Patrice Milewski (2012). Toronto: Université de Toronto
- SHEEHAN, N. & FULLAN, M. (1995). Teacher education in Canada: A case study of British Columbia and Ontario. In M.F. Wideen and P.P. Grimmett (Eds), *Changing times in teacher education: Restructuing or reconceptualization?* London: Falmer Press.
- SCHNEIDER, W., & PRESSLEY, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.
- SCHÖN. D.A (1987). *Eduxcational the reflective pratictioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SU, J. Z. X. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, 18 (3), 239-258.
- SUSNJAR, S. (1992). « Du choc culturel à l'intégration ». *Vis-à-Vis*, vol. 4, no. 5, Université de Montréal:
- STRONGE, J. H., TUCKER, P. D., & HINDMAN, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- SCHMIDT, M. ET KNOWLES, J.G. (1995). Four women's stories of « failure » as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444.
- SMITH, L. (1993). *On becoming a teacher: a longitudinal tracking study*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître dans l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- ST-ARNAUD, Y. (1995). «Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue», *Cahier de la recherche en éducation*, 2(1), 21-38.
- ST-ARNAUD, L., GUAY, H., LALIBERTÉ, D., & CÔTÉ, N. (2000). *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*. Sainte-Foy, Québec: Fédération des commissions scolaires du Québec.
- STEVENSON, H. A. & ARMSTRONG, F. H. (1969). *Approaches to teaching local history: using Upper Canadian and Ontario examples*. Toronto: Oxford University Press.
- SWEENEY, R. C. (1988). *Adult learning, adult learning styles, and critical thinking: The impact on the university classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 300 556)
- SWANSON, H.L., O'CONNOR, J.E., & COONEY, J.B. (Fall 1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27(3), 533-556.
- SYKES, G. & BIRD, T. (1992). Teacher education and the case idea. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 19, pp. 457-521). Washington, DC: American Educational Research Association.
- TALBOT, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficulté d'apprentissage*. Paris : ÉRÈS.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- TARDIF, M, LESSARD, C. ET GAUTHIER, C. (éd.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France, 295 p.
- TARDIF, M. ET LESSARD, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.
- TARDIF M. ET LESSARD C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique: presses de l'université Laval/de Boeck, 313 p.
- TENKASI R. V., BOLAND JR R. J. (1993). Locating Meaning Making in Organizational Learning : The Narrative Basis of Cognition", *Research in Organizational Change and Development*, JAI Press Inc., 1993, p. 77-103.
- TERRAL, P. & CIZERON, M. (2010). *L'enseignant, un chercheur producteur de savoir qui tend à s'ignorer : le cas de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive* [CD ROM]. Actes du Colloque « Analyse des pratiques en EPS : expériences marquantes et gestes professionnels ». Clermont-Ferrand, 16-17, mars 2007.
- TERWAGNE, S. (2002). L'organisation de la classe au service d'un enseignement interactif de la lecture/écriture L'analyse des interactions maître-élèves dans l'enseignement scientifique. In J. Fijalkow et T. Nault. *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- THIESSEN, D., KILCHER, C. A. et BORDELEAU, G. (1993). *L'innovation dans la formation du personnel enseignant : étude de textes récents*. Toronto: Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario.
- THOMAS, B. & KELEY M. A. (1994). Concerns of beginning middle and secondary school teachers. *Paper presented at the annual meeting of the eastern educational research association*, 11 février Sarasota (FL): document ERIC 373 033.

- TOCHON, F. V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 181-197.
- TOCHON, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOCHON, F. V. (2003). *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*. Paris : Presses universitaires de France.
- TOCHON, F. V. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation*, 47, 89-103.
- TOCHON, F. V. (2006). La formation des enseignants aux États-Unis: enjeux économiques et professionnels actuels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 29-42.
- TRUDEL, S. & VONARX (2007). La RQ est-elle nécessairement exploratoire? *Recherche Qualitative*, numéro 5 – pp. 38-45.
- TURGEON, J. (1995). *Élaboration et validation de contenu d'un cadre de référence orienté vers le développement des compétences*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- UWAMARIAYA, A. ET MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approche théorique. *Revue des sciences de l'éducation*. 31 (1) p.133-155.
- VALENTINE, T. (1997). United States of America: The current predominance of learning for the job. In P. Bolanger and S.V. Gomez (Eds.). *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* New York: Elsevier.
- VALLI, L. (1992a). Beginning teachers problems : Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.
- VALLI, L. (1992b). « Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education Improvement », *Action in Teacher Education*, vol. 14, n° 1, p. 18-25.
- VAN DER MAREN, J., M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- VANHULLE, S. (1999). « Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 651-674.
- VANHULLE, S. (2009a). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation* (p. 245-264). Bruxelles : De Boeck. Coll. Raisons Educatives.
- VANHULLE, S. (2009b). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- VEENMAN, S. (1984), « Perceived Problems of Beginning Teachers », *Review of educational Research*, vol. 54, n° 2, p. 143-178.
- VEENMAN, S. (1987). *On becoming a teacher: An analysis of initial training, Paper presented at the conference on education of the world Basque congress, 13-17 october, Bilbao* (Espagne): document ERIC 312 231.

- VELLA, J. (1994) *Learning to listen. Learning to Teach: The power Of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- VERNAZOBRES P. (2009). « La mise en place d'un *design* de la recherche basé sur une approche ethnographique pour investiguer les pratiques confidentielles du coaching », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 74, pp. 42-62.
- VIAU, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Ville de Saint-Laurent, Editions du Renouveau pédagogique.
- VIAL, M. (2007). L'accompagnement professionnel : une pratique spécifique. Conférence à Ariane Sud Entreprendre, Février 2007, publié sur www.michelvial.com
- VOGEL, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Memphis, Memphis.
- VONK, J. H. C. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself. Unpublished paper*. Vrije University Amsterdam.
- VONK, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.
- WEICK, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- WALKER, F. A. (1969). Catholic education and politics in Upper Canada: a study of the documentation relative to the origin of Catholic elementary schools in the Ontario school system. Toronto: *Federation of Catholic Education Associations of Ontario*.
- WEIL-BARAIS, A. ET DUMAS CARRÉ A (2002). L'analyse des interactions maître-élèves dans l'enseignement scientifique. In J. Fijalkow et T. Nault. *La gestion de la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- KILCHER, C. A. (1990). *Ontario Secondary School Teachers' Federation*. Toronto: Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- WALLACE, T. SHIN, J. & BARTHOLOMAY, T. (2001). Knowledge and Skills for Teachers Supervising the Work of Paraprofessionals. *Exceptional Children*. Vol. 67, No. 4, pp.520-533.
- WENGER E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- WENGER, E, MCDERMOTT, R & SNYDER, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*, HBS press.
- WEIL-BARAIS A., DUMAS-CARRÉ A. (2002). « Les interactions didactiques, tutelle et/ou médiation ? » in A. Dumas-Carré et A. Weil-Barais, *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang, p. 29-58.
- WELLER, S. (2009). 'What does 'peer' mean in Teaching Observation for the Professional Development of Higher Educational Lecturers?' in *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* Vol 21 No. 1 pp25-35.
- WELLS, K. (1984). *Teacher Socialization in the Educational Or anization: A Review of the Literature*. A paper presented at the Convention of the Western Speech Communication Association, Seattle.
- WEVA, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes*

- enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* (pp. 187-204). Bruxelles: De Boeck.
- WILLIAMS, A. (2003). Informal learning in the workplace: a case study of new teachers. *Educational Studies*, 29 (2/3), 207-219.
- WOOD, A. L. (2005). The Importance of Principals: Site Administrator's Roles in Novice Teacher Induction, *American Secondary Education*, 33 (2), 39-62.
- WOOLDRIDGE, I & YEOMANS, R. (1994). Induction, acculturation & education in school-based initial teacher education. In R. Yeomans & J. Sampson (Ed.). *Mentorship in the primary school*. London: Falmer.
- WORTHY, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.
- YEE, S.M. (1990). *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*. New York: Teachers College Press.
- ZARIFIAN, P. (2009). *Objectif Compétence, Pour une nouvelle logique*, Paris, Éditions Liaisons.
- ZEICHNER, K., & GORE, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 329-348. New York: Macmillan.
- ZEGARAC, G. & FRANZ, R. (2007). *Secondary School Reform in Ontario and the Role of Research, Evaluation and Indicator Data*. A version of this paper was presented at the American Educational Research Association Chicago, Illinois April 11, 2007.
- ZEGARAC, G. (2008). *Special Education in Ontario "Closing the Gap as the Overarching Goal: Changing Special Education Practices and Outcomes"*. Ontario Ministry of Education. Presented at: American Educational Research Association New York, NY March 24 – 28, 2008.

Annexe 1



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques, Local 260
Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6

Téléphone : 418 656-3062
: 418 656-7347
courriel : fse@fse.ulaval.ca

LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS POUR LE PROJET DE RECHERCHE SUR L'ACCOMPAGNEMENT DU MENTORAT

Titre de la recherche:

La construction des compétences professionnelles en insertion professionnelle en enseignement par l'accompagnement réflexif du mentorat.

Notre recherche s'intéresse au programme de mentorat réflexif du ministère de l'éducation de l'Ontario. Plus précisément, elle tente de saisir comment l'accompagnement réflexif offert par des mentors conduit les enseignants débutants à construire et à s'approprier des compétences professionnelles.

Les objectifs de recherche poursuivis sont les suivants :

- e) Colliger les expériences d'accompagnement entre mentors et mentorés;
- f) Identifier les problèmes, dilemmes et thèmes de discussion et de réflexion entre mentors et mentorés;
- g) Connaître les savoirs, les références et les compétences professionnelles sur lesquelles les mentors s'appuient dans l'accompagnement réflexif offert aux mentorés;
- h) Reconnaître les bénéfices et les difficultés de l'accompagnement réflexif dans le développement des compétences professionnelles des enseignants en insertion professionnelle.

Notre recherche vise à saisir comment l'accompagnement réflexif offert par des mentors conduit les enseignants débutants à construire et à s'approprier les compétences professionnelles. Nous souhaitons ainsi recueillir des informations sur l'accompagnement réflexif afin de contribuer à l'avancement des connaissances sur la construction des compétences

professionnelles. Par ailleurs, les conclusions de notre recherche pourront être utiles pour ajuster ou pour améliorer le programme d'insertion professionnelle des jeunes enseignants de l'Ontario afin de mieux répondre aux besoins d'apprentissage et de formation des enseignants débutants.

CONDITIONS POUR PARTICIPER À LA RECHERCHE

- **Être un enseignant du secondaire d'une école francophone de l'Ontario;**
- **Avoir été ou être dans une relation d'accompagnement du mentorat du programme d'insertion professionnelle nouveau personnel enseignants (PIPNE) depuis au moins 6 mois.**
- **Pour les Mentors, être un enseignant chevronné, c'est-à-dire compter au moins cinq années d'expérience en enseignement caractérisée par une évaluation satisfaisante;**
- **Pour les ENSEIGNANTS DÉBUTANTS, être à sa première ou à sa deuxième année d'enseignement dans un poste permanent ou dans un poste de suppléance à long terme;**

Les participants doivent être disponibles pour une rencontre qui dure autour de 1h 30.

Pour participer à ce projet, veuillez contacter Joël Mbiamany-N'tchoreret aux coordonnées suivantes:

En vous remerciant de votre collaboration,

Joël Mbiamany-N'tchoreret,
Étudiant au doctorat Ph D. en psychopédagogie
Université Laval

Annexe 2



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques, Local 260
Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6

Téléphone : 418 656-3062
Télécopieur : 418 656-7347
courriel : fse@fse.ulaval.ca

FORMULAIRE DE CONSENTMENT

Titre de la recherche:

La construction des compétences professionnelles en insertion professionnelle en enseignement par l'accompagnement réflexif du mentorat.

Chercheur:

Joël Mbiamany-N'tchoreret
Étudiant au doctorat, Ph. D en psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie
Université Laval
Téléphone: (
Courriel: joel.tchoreret-mbiamany.1@ulaval.ca

Direction de la recherche :

M. Denis Jeffrey, Professeur titulaire
Département : Études sur l'enseignement et l'apprentissage
denis.jeffrey@fse.ulaval.ca
Tél. bureau : (418) 656-2131, poste 7240
Télec. bureau : (418) 656-2905

Objectifs de la recherche:

Notre objectif est de mieux comprendre comment l'accompagnement réflexif du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant favorise ou non le développement des compétences professionnelles en enseignement. Une telle compréhension étant de nature à contribuer à une meilleure appréciation du développement des compétences professionnelles des enseignants débutants. Cette recherche éclairera la communauté scientifique en éducation en ce qui a trait aux besoins d'accompagnement des enseignants débutants en insertion professionnelle. Ainsi, nous espérons aider à identifier les aspects à considérer dans l'élaboration de la formation en cours d'emploi des nouveaux enseignants.

Modalités de participation:

Les enseignants volontaires seront appelés à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée maximale de deux heures. La première partie de l'entrevue comporte des questions d'ordre sociodémographiques alors que les autres parties comportent des questions ouvertes invitant les participants à se prononcer sur le déroulement de leur relation de mentorat de

l'accompagnement réflexif, le processus et les réflexions dans l'accompagnement par le mentor et le mentoré dans l'interaction de l'un à l'égard de l'autre étant le sujet de notre centre d'intérêt.

Conditions de participation:

Les participants sont des enseignants des écoles secondaires francophones de l'Ontario. Les enseignants mentorés sont à leur première ou deuxième année de pratique de l'enseignement en Ontario. Les enseignants mentors ont de plus de cinq années d'expérience d'enseignement couronnées d'une évaluation satisfaisante. Les deux types d'enseignant ont eu une relation mentorale d'une durée d'au moins six mois. Les entrevues seront enregistrées sous mode audio, avec le consentement des participants.

Avantage lié à la participation:

L'avantage de participer à cette recherche est celui d'aider à mieux comprendre comment se déroule la relation mentorale en enseignement et à cerner les conditions favorables d'une telle relation en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles en enseignement. Les participants qui le désirent seront informés des résultats de l'étude une fois la recherche terminée.

Retrait:

La participation est volontaire. Les participants peuvent se retirer en tout temps, sans préavis et sans préjudice. Ils n'auront qu'à informer la chercheuse de leur désir de se retirer du projet, verbalement ou par écrit. À cette occasion, le chercheur vérifiera auprès de vous si vous consentez à ce qu'il conserve vos données pour la recherche ou si vous préférez qu'elles soient détruites.

Mesures entourant la confidentialité :

Votre nom et tous les noms cités durant l'entrevue seront remplacés par un code dans tout le matériel (ex. : formulaires de consentement, transcription des entrevues, etc.) et les données de la recherche. Ce matériel (incluant la liste des noms et des codes) sera conservé sous clé, ne sera accessible qu'à l'étudiant-chercheur et les données électroniques seront protégées par un mot de passe. À la fin de la recherche, prévue approximativement pour la fin de l'année 2013, tous les documents papier ou électronique et les enregistrements contenant le nom des participants ou leurs coordonnées seront détruits. Seules les données rendues ainsi anonymes seront conservées pour utilisation ultérieure. Enfin, il est à noter que les enseignants débutants n'auront pas accès aux renseignements fournis par leur mentor et vice-versa.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer **Avec le** chercheur par courriel joel.tchoreret-mbiamany.1@ulaval.ca ou par téléphone.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée: *La construction des compétences professionnelles en insertion professionnelle en enseignement par l'accompagnement réflexif du mentorat.*

J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant _____ Date _____

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant le 15 avril 2013. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer le chercheur de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document. L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante : _____

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature : _____ Date : _____

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe 4



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques, Local 260
Québec, QC G1V 0A6

Téléphone : 418 656-3062
Télécopieur : 418 656-7347
courriel : fse@fse.ulaval.ca

Verbatim des entretiens avec les participants mentorés

Rappel de la question et des objectifs de la recherche

Notre recherche s'intéresse au programme de mentorat réflexif du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Plus précisément, elle tente de saisir comment l'accompagnement réflexif offert par des mentors conduit les enseignants débutants à construire et à s'approprier des compétences professionnelles. La question qui guide notre étude est la suivante :

Comment l'accompagnement réflexif par le mentorat conduit-il les enseignants débutants à développer leurs compétences professionnelles?

Afin de répondre à cette question, les objectifs de recherche poursuivis sont les suivants:

- a) Colliger les expériences d'accompagnement entre mentors et mentorés;
- b) Identifier les problèmes, dilemmes et thèmes de discussion et de réflexion entre mentors et mentorés;
- c) Connaître les savoirs, les références et les compétences professionnelles sur lesquelles les mentors s'appuient dans l'accompagnement réflexif offert aux mentorés;
- d) Reconnaître les avantages et les difficultés de l'accompagnement réflexif dans le développement des compétences professionnelles des enseignants en insertion professionnelle.

Au regard de l'objet de la recherche et des ambitions fixées, nous avons construit deux schémas d'entrevue de manière à cibler fidèlement les objectifs poursuivis: l'un pour les mentors et l'autre pour les mentorés.

Dans le présent document sont inscrites les entrevues avec les mentorés.

La mentorée Catherine

Sexe? Féminin

Âge? Entre 20 et 25

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? J'ai commencé en septembre, et c'est ma première année.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? J'enseigne au cycle intermédiaire.

Combien avez-vous de groupes d'élèves? J'ai trois groupes d'élèves

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous? J'enseigne plusieurs matières parmi lesquelles le français, l'histoire, la géographie, l'art dramatique. C'est ce que l'on appelle le bloc de littératie à l'école. Et les élèves sont séparés en deux blocs.

Quelle année d'étude enseignez-vous? J'enseigne en 7^e année.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je viens à peine de compléter mes études universitaires. J'ai fait mes 5 années d'études universitaires, et parallèlement pendant ces études, j'ai travaillé dans les écoles élémentaires à titre de tutrice et plus tard comme monitrice de langue. Outre cela, j'ai enseigné des leçons de natation quand j'étais au secondaire.

Avez-vous un statut de permanence? Non, pas encore. J'ai commencé le processus qui mène au PIPNPE qui prend deux ans maintenant.

Comment avez-vous été approchée pour ce programme du mentorat? Je vais vous expliquer comment cela s'est produit. En arrivant à l'école, le processus m'a été expliqué. Je savais que je devais avoir un mentor. C'était à moi de le choisir car quelques jours nous ont été donnés pour le faire. Il nous revenait l'obligation de tisser des liens professionnels avec les collègues expérimentés. À partir du développement de nos affinités, nous aurions eu le loisir de choisir notre mentor. Il serait bon de savoir qu'au niveau de la 7^e et de la 8^e année, l'école fonctionne en bloc : le bloc de littératie et le bloc de numératie. Les enseignantes et les enseignants du même bloc travaillent ensemble. Dans les deux blocs, nous sommes six enseignantes : trois en littératie et trois en numératie. J'ai donc eu l'opportunité, dès la rentrée des classes, de converser fréquemment avec l'une de mes deux collègues du bloc de numératie. J'ai développé une très bonne relation amicale et professionnelle avec elle. Et au moment de désigner la personne qui serait mentore, je lui en ai parlé et je l'ai convaincue d'accepter d'être ma mentore. J'ai indiqué mon choix à la direction de l'école en insistant que c'est elle qui devrait m'accompagner dans ce dispositif de soutien du mentorat.

Était-ce si important pour vous de choisir votre mentore en fonction des liens d'affinités que vous aviez tissés?

Bien sûr! Le mentorat, selon le guide d'accompagnement du nouvel enseignant porte sur une relation où la personne accompagnée se confie à son accompagnatrice. Cet accompagnement se fait sur la base des confidences professionnelles qui obligent un certain degré de foi dans les capacités de la personne d'agir avec professionnalisme à notre égard. J'ai choisi cette personne comme mentore parce que j'étais convaincue de sa compétence et de sa capacité à m'aider dans mon insertion professionnelle.

Que voulez-vous dire quand vous insinuez que vous étiez convaincue qu'elle pouvait vous aider dans votre insertion professionnelle? Je veux simplement dire que je voyais en elle la personne idéale, de confiance, par son comportement et son attitude à mon égard.

En quoi la confiance est-elle un sentiment de sécurité important dans le choix de votre mentore? Vous savez, l'accompagnement du mentorat a été pour moi un dispositif de soutien qui m'a permis de me confier à ma mentore. Je ne crois pas que j'aurais été si ouverte dans les confidences lors de mes moments de doute si je n'avais pas une grande confiance en son professionnalisme.

Pourquoi dites-vous cela? Je le dis sans ambages parce que lorsque vous travaillez avec une personne et que vous avez confiance en elle, c'est tout simplement qu'elle ne portera pas de jugement prématuré sur vous, et qu'en plus elle vous prodiguera des conseils utiles pour progresser professionnellement.

En définitive, comment votre accompagnement du mentorat a-t-il été mis en œuvre? Cela a été assez ardu au début car nous avons pris connaissance des exigences du mentorat contenues dans **le guide du nouvel enseignant et du mentor**. Puis nous avons fixé les objectifs de l'accompagnement et les façons de s'y prendre pour travailler ensemble.

Que voulez-vous dire par travailler ensemble dans le contexte de l'accompagnement du mentorat? En un mot, comment l'accompagnement se fait-il?

L'accompagnement du mentorat se faisait dans des rencontres où la mentore et moi discutons des sujets de l'école, les habitudes, les pratiques et les comportements professionnels à privilégier, et surtout des façons de construire mes habiletés professionnelles pour améliorer la qualité de mes interventions professionnelles.

Quelle est la personne qui prend le plus l'initiative, le mentor ou vous pour fixer un rendez-vous pour une rencontre?

Comme on partage le même bureau, le même temps de planification, on est toujours ensemble. Donc, si j'ai envie de demander une information ou une aide, il suffit de me tourner de côté et on discute.

Quand vous discutez avec votre mentore dans le cadre de l'accompagnement du mentorat, de quoi parlez-vous en général? On parle de l'évaluation, la planification, la gestion de classe, la communication avec les parents. On parle de tout.

Dans vos conversations, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent? J'évoque tous les sujets. Quand il y a quelque chose qui ne va pas, je lui parle de mes émotions, du stress, du travail, des élèves. Je lui parle de tout. On



travaille et on parlait davantage de la gestion de classe et des planifications des leçons.

Votre programme de mentorat est-il structuré ou c'est quelque chose d'informel? Structuré, oui. On remplit les papiers nécessaires. Puisque la direction devait m'évaluer, nos discussions visaient également à me préparer à bien réussir ces deux évaluations de mon engagement professionnel.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor lorsqu'elle vous accompagnait à vous préparer pour les évaluations que vous deviez passer? Comme au début de l'année, j'avais une classe avec des élèves au comportement très difficile. C'était une classe mouvementée. De toutes les formes d'organisation et d'obligation, j'ai trouvé la discipline et la gestion de classe difficiles. Nos conversations portaient assez souvent sur les stratégies de gestion de classe et les activités d'apprentissage. Et je devais perfectionner mes interventions professionnelles dans ces deux domaines en particulier.

Que vous avait-elle dit au sujet des stratégies de gestion de classe? Elle me racontait beaucoup de choses. Elle me disait par exemple que la gestion de classe se fait dans la conception et dans la gestion des apprentissages. Sa manière de me parler des stratégies de la gestion de classe était conçue comme des stratégies pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Est-ce que vous compreniez ce que ça voulait dire? Au début, je ne comprenais pas ce que cela signifiait. C'est au fil du temps, de conversations et les observations faites sur mes apprentissages que je compris la signification.

Est-ce qu'il est déjà arrivé qu'elle vienne t'observer dans ta classe ou que tu ailles l'observer dans la sienne? Oui, quand j'avais besoin d'aide pour bien gérer mes salles de classe et mes communications pédagogiques, j'allais l'observer.

Quels types d'aide lui demandiez-vous? Pour la gestion de classe, je voulais savoir comment m'y prendre face à certains défis de comportements. Elle m'a fait comprendre que le comportement difficile de certains élèves était dû à l'insuffisance des activités d'enseignement à répondre à leurs besoins d'apprentissage. Il convenait pour anticiper une gestion de classe efficace de connaître les défis et les besoins d'apprentissage de ces élèves.

Comment faisait-elle pour vous aider dans l'élaboration des stratégies de gestion de classe? Pour élaborer des stratégies de gestion de classe, on planifiait nos unités et nos leçons en équipe. On fait la même chose dans nos deux classes. Dans ce processus, on échangeait sur ce qui engagerait les élèves le plus efficacement à l'apprentissage et permettrait l'apprentissage visé.

Comment cet échange se faisait-il? C'était simple. Elle me présentait ses idées et je lui présentais les miennes. Puis, on discutait sur ce qui serait le plus efficace.

Sur quoi vous basiez-vous pour juger de l'efficacité de vos idées et de vos actions? On se basait sur les actions et les procédures à considérer

du **guide de l'accompagnement du mentorat** mais aussi sur nos expériences et les directives du ministère pour faire croître le succès des élèves.

Dans les interventions pédagogiques en salle de classe, que trouviez-vous d'une facilité déconcertante? Pour moi, ce fut l'enseignement?

Voulez-vous parler de discipline? Non, de l'enseignement de la matière. Tout est simple. Lorsque j'ai commencé à dispenser le cours de géographie, j'ai dû préalablement m'enseigner la matière.

Que voulez-vous exprimer lorsque vous dites que vous deviez vous enseigner la matière? Je voulais exprimer le fait que depuis la 9^{ème} année, je n'ai pas fait de géographie depuis la 9^e année.

Mais vous auriez pu venir dans le cours avec votre livre, votre manuel et l'enseigner non? J'aurais pu, mais je voulais être certaine de transmettre la bonne information quant au vocabulaire et au contenu.

Pour être certain que les élèves allaient vous écouter, comment vous vous êtes prise? J'ai développé un petit système avec mes élèves pour avoir leur attention. J'avais juste à nommer un groupe, comme j'avais réparti les élèves en groupes, et là le groupe disait oui, oui, oui. Et étant donné qu'ils savaient qu'après le oui, on arrête de parler et on se met au travail.

Comment en êtes-vous arrivée à penser à concevoir un tel système? C'est un système qu'on a mis au point au début de l'année ma collègue mentor et moi avons discuté. Le système appelé **Power teaching**, que ma collègue a vu sur **youtube** a été adopté, comme groupe de 7^e année. Ce système, était destiné à engager les élèves dans la tâche et éviter des distractions ou des interventions qui pouvaient retarder le début de la leçon.

Sinon qu'est-ce qui se passe quand vous ne faites pas cela? Parfois, c'est comme s'ils me font parler jusqu'à ce que je me plante en avant là puis j'attends. Ils vont continuer leur conversation. Ils savent que oui, oui, oui, c'est le temps d'arrêter le bavardage et prêter attention à ce qu'on doit faire. Même quand je suis absent, je laisse les consignes à mes suppléants. Ces derniers font des commentaires dans le sens que ça fonctionne tellement bien.

Que trouvez-vous d'intéressant chez votre mentor que vous aimeriez vraiment faire? Quelle expertise votre mentor possède actuellement que vous aimeriez un jour posséder? La connaissance approfondie de sa matière. Puis, j'aimerais avoir ses bonnes idées. Et j'en apprend beaucoup d'elle.

Comment savez-vous qu'elle a de très bonnes idées? Comme nous travaillons toujours ensemble. Lorsque je suis difficulté et que je lui en parle, elle me transmet la meilleure façon de traiter le problème. Puis, elle m'explique quoi faire. C'est pendant ces moments que je réalise que les solutions proposées sont tellement à propos, c'est comme si elle était dans ma tête. Ces solutions sont créatives, nouvelles et imaginatives. Dès que je ne saisis pas ce qu'elle me dit immédiatement, elle me pose des questions qui m'amènent à réfléchir à ses solutions que je vois toute de suite pourquoi elle fait ce qu'elle fait et je peux aussi voir comment je peux intégrer à ma manière ce qu'elle me dit. C'est une mine des savoirs de l'enseignement.

D'après vous, où puise-t-elle sa capacité de trouver la solution ou la méthode la plus efficace? Elle la trouve dans l'expérience, et c'est une personne créative, qui va sortir de la boîte pour aller chercher de nouvelles idées. Elle lit beaucoup et connaît de nouvelles méthodes pédagogiques. Avec son expérience, elle est en mesure de les présenter de telle sorte qu'on fait tout de suite des liens avec ce que l'on vit lorsqu'on est devant une difficulté.

Est-ce que vous avez vécu une difficulté qui était vraiment un problème et que l'enseignant mentor vous a aidé à le résoudre? À l'exception des petites stratégies de tous les jours? Comme j'ai eu affaire à des élèves indisciplinés au début de l'année, je lui en ai parlé et l'on a discuté des stratégies pour engager les élèves à la tâche.

Comment votre discussion s'était-elle déroulée? Bien! Je lui ai dit que c'est difficile d'empêcher les élèves et de parler et de les amener à travailler. Ils me font perdre beaucoup de temps au début de chaque leçon.

Puis, que vous a-t-elle dit? Elle m'a dit que la gestion de classe est le cœur du métier de l'enseignement et si vous n'avez pas une bonne gestion de classe, il est difficile d'arriver à un enseignement de qualité. En plus, elle m'a demandé de fermer les yeux et d'imaginer ma salle de classe, et moi en train de travailler de façon engagée. Qu'est-ce que tu remarques? Je lui ai répondu que tous les élèves sont à leur tâche. Ils se partagent l'information pour bien faire leur travail. Ils posent des questions, ils sont très intéressés et j'ai beaucoup de plaisir avec eux. Ensuite, elle m'a dit : ouvre les yeux! Ensuite, elle m'a demandé si dans ma classe tous les enfants se ressemblent. J'ai dit non. Elle a ajouté, sont-ils différents les uns les autres?, j'ai dit oui. Elle m'a dit, c'est la même chose dans un orchestre de musique symphonique. Tous les instruments ne sont pas pareils. Chacun groupe d'instruments joue sa partition avec plus d'acuité à un moment donné et produit parfois une mélodie différente. Pourtant, lorsqu'on entend l'ensemble, il y a une harmonie des sons qui donne l'impression d'une seule mélodie même si à un moment donné un groupe d'instruments se fait entendre plus qu'un autre. Mais seulement pour donner une cadence pour ralentir le tempo, pour l'accélérer ou pour introduire une autre phase de la musique. C'est la même chose avec la salle de classe. La question que tu dois te poser est comment je dois m'y prendre pour créer la mélodie de l'apprentissage dans ma salle de classe. Quand elle a fini de me parler, je suis restée sans voix. C'était tellement vraiment. Après, je lui ai demandé comment faire pour y arriver? Elle m'a répondu en disant : tu as les musiciens, tes élèves. Il leur faut la partition de ce que tu veux que ton orchestre joue et tu dois décider quels élèves joueront quel instrument. Mais tu ne peux le décider qu'en sachant que cet élève jouera bien de cet instrument. En l'entendant parler, j'imaginai mes groupes d'élèves et là le visage de chacun me traversait l'esprit.

Mais quel était le but de l'enseignant mentor de vous parler d'orchestre, de mélodie, de rythme, de tempo, d'harmonie et d'instruments différents?

Elle voulait que je comprenne qu'en contexte d'éducation de masse et par rapport à l'immigration, les salles de classe sont hétérogènes, il y a des rythmes d'apprentissage différents, des besoins et des défis d'apprentissage divers. Si je voulais parvenir à une gestion de classe efficace, il fallait que je tienne compte de ces réalités et que je les intègre dans la planification de mes enseignements.

Vous l'avez compris comme ça tout d'un coup? Non, certainement pas. C'est au fur et à mesure que je discutais avec elle dans l'élaboration des planifications que je suis arrivée à saisir l'ensemble de son discours, même si je sais ce qu'elle voulait dire en parlant de l'orchestre et des instruments différents. Il me fallait seulement un contexte pour traduire ce qu'elle disait dans une conception d'action. C'est dans les échanges qui ont suivi son histoire d'orchestre que j'ai réalisé en profondeur la signification de tout cela. Et chaque fois que je devais envisager ce qu'il fallait faire, je regardais ma salle de classe comme un orchestre de musique symphonique, et ma planification et les tâches à réaliser comme la partition. Il fallait que les tâches correspondent à ce que tous les élèves pouvaient faire, mais chacun selon un rythme différent.

Et là, avez-vous réussi à mettre en action ce que vous aviez retenu du récit du mentor?

Oui! Étant donné que j'avais maintenant une meilleure conception de ce que je devais faire pour engager mes élèves à la tâche. En plus, je faisais toujours un retour avec le mentor. Et la beauté de tout ça c'est qu'on enseigne la même chose deux jours de suite à deux différents groupes d'élèves. Donc, je prends toujours mon groupe le plus fort. C'est avec ce groupe que j'applique les nouvelles stratégies qui sont modifiées au fur et à mesure jusqu'à prendre le meilleur pour les prochains enseignements.

Qu'est-ce qui vous amène à modifier vos stratégies d'enseignement? Rien au début mais des fois en suivant mon instinct, je constate que rien n'a fonctionné lors du dernier cours. C'est ainsi que je procède à des modifications.

Comment savez-vous que ça n'a pas fonctionné?

Si quand je constate que c'est le bordel et les élèves ne savent quoi faire, où se placer. Puis là, je vois que j'ai manqué des directives, je vais donc réexpliquer. Dans d'autres moments, c'est simplement la manière de présenter l'activité qui n'était pas vraiment adéquate. Quand je fais un retour avec le mentor sur ma journée, on remarque les manquements dans mes activités. Je les réunis et je revois ma stratégie.

Puis là vous arrivez avec l'autre groupe, êtes-vous capable d'anticiper sur ce qu'il faut faire? Oui, souvent et la plupart du temps c'est que ça fonctionne mieux car c'est mieux organisé et mieux présenté.

Comment pouvez-vous expliquer l'apprentissage chez un enseignant débutant? Comment une enseignante débutante apprend? C'est par le procédé Essai erreur! Il y a beaucoup que j'ai appris en faisant si ça ne fonctionne pas on ne le refait plus, si ça fonctionne on va le refaire.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor?

Réfléchir sur la démarche de l'enseignement et la démarche d'apprentissage de façon pratique surtout : planification et préparation, gestion de classe, gestion de l'enseignement et responsabilité professionnelle; réflexion sur l'acquisition des

stratégies d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences?

Oui beaucoup, particulièrement dans la planification, la préparation de mes enseignements, la gestion de classe, la gestion de l'enseignement, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation des apprentissages.

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? La gestion des enseignements et la gestion de classe.

Qu'est-ce que vous retenir, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré?

Le partage de l'expérience d'une personne chevronnée et experte dans ce qu'elle fait est ce que je retiens le plus. Si mon mentor n'avait pas été là, je ne sais pas si j'aurais aimé tant que ça l'enseignement.

Les discussions étaient-elles enrichissantes? Pourquoi? Oui, parce qu'elles m'amenaient à aller au-delà de la surface des choses pour voir plus en profondeur les différentes situations de mon travail.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue? Compléter la multitude de paresse.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience? Je ne pense à rien maintenant.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

L'accompagnement du mentorat est une relation professionnelle entre une enseignante ou un enseignant débutant et l'enseignant chevronné dans laquelle ils discutent des pratiques de l'enseignement à améliorer dans la compréhension et les actions de la personne qui est à ses débuts dans la profession. Une occasion d'apprendre, de se perfectionner et d'évoluer dans la maîtrise des outils de sa profession.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Nous devons faire le mentorat comme nous l'avons décrit. Il y a certaines choses qu'on ne possède pas. Je ne pense pas que c'est grave. Le but était de répondre à mes besoins de socialisation à la profession. Donc en fonction de mes besoins nous avons fait ce qu'il fallait. La conception de l'accompagnement du mentorat doit être souple pour répondre aux besoins de perfectionnement de la personne accompagnée.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Contribuer à la construction de l'identité professionnelle du novice.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor?

Développer une relation de confiance et de coopération. Appui, modéliser, guider, conseiller, analyser et offrir des commentaires et des suggestions pertinentes.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat ?

Habilités d'écoute, de communication, d'ouverture et de sollicitation d'aide.

La mentorée Françoise

Sexe? Féminin

Dans quelle classe d'âge vous situez-vous? Classe d'âge : 25-30 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? C'est ma deuxième année d'enseignement

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Cycles intermédiaires et supérieurs

Combien avez-vous de groupes d'élèves? Six groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? La philosophie, la religion et l'histoire de grandes religions

Vous enseignez à quel niveau? La 9^{ème}, la 11^{ème} et la 12^{ème} année

Avez-vous un statut de permanence? Oui.

Comment votre introduction à la communauté professionnelle de votre école s'est déroulée?

Plutôt très bien. J'ai trouvé des personnes très accueillantes. Je crois que si ça n'avait pas été de cet accueil, mes débuts ici auraient été très difficiles.

Que voulez-vous dire par vos débuts auraient été difficiles?

Je veux dire que lorsqu'on vient d'ailleurs, on a toujours des appréhensions par rapport à l'accueil que l'on recevra, le degré d'ouverture des gens. Pour bien apprendre à connaître les gens, il faut intérioriser les coutumes et leurs pratiques. Cet exercice n'est facile que lorsque ces populations vous donnent l'occasion de les connaître et d'apprendre qui ils sont. Ici, les gens m'ont apprivoisé dès mon arrivée. Je me suis facilement adaptée à eux parce qu'ils ont manifesté de la gentillesse à mon égard. Je ne me suis pas sentie comme une étrangère.

Vous voulez dire que vos collègues ont fait preuve d'une grande gentillesse qui vous a aidée? Oui, énormément. Je pourrais même dire que cela été le principal facteur facilitateur de mon adaptation et de mon intégration professionnelle dans la communauté scolaire que paroissiale.

Comment l'ouverture d'esprit des gens à votre égard a été facilitatrice de votre intégration dans la communauté

professionnelle?

La manière par laquelle les gens m'ont accueillie ici a beaucoup facilité mon acclimatation, d'abord aux façons d'être comme personne porteuse d'une réalité propre et ensuite m'a permis d'être à l'aise dans mes agissements. J'ai trouvé des personnes qui étaient disponibles et à qui j'ai pu poser des questions pour connaître les orientations par lesquelles j'ai été amenée à construire des repères pour bien fonctionner dans l'école et dans la communauté.

Que voulez-vous dire par construire des repères pour donner des marques pour bien fonctionner dans l'école et dans la communauté?

Quand on vient d'une autre culture, d'un autre environnement culturel, on apporte avec soi des façons d'être socialement. Ces façons d'être favorisent des façons d'agir qui peuvent ne pas être appropriées dans le nouveau milieu dans lequel on s'intègre. Et dans le milieu de l'enseignement les rapports sociaux sont très importants. On travaille avec des gens pour des gens. Si l'on ne sait pas travailler avec les gens, c'est parce qu'on ne sait pas interpréter les signes et apprivoiser les coutumes professionnelles qui sont pratiquées.

En quoi a consisté l'accueil que vous avez reçu à votre arrivée qui vous a permis de vous donner les repères pour intégrer le milieu communautaire et professionnel de votre école?

C'était un accueil professionnel convivial et chaleureux dans lequel j'ai notamment perçu la disponibilité de la personne qui est devenue mon mentor, à m'aider et à m'orienter. Cet accueil m'a sécurisé et a facilité mes demandes d'orientation pour savoir comment je devais être et comment je devais agir pour m'intégrer et répondre aux exigences professionnelles.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement?

Je suis d'origine africaine, mais j'ai passé une grande partie de ma vie en Europe où j'ai fait mes études universitaires. Je suis titulaire d'une licence en philosophie obtenue en France. J'ai suivi un programme de maîtrise à l'université d'Ottawa en histoire et une formation à l'enseignement d'une année. Après ma formation, j'ai passé une entrevue et obtenu un emploi permanent dans cette école.

Combien d'années vous a-t-il fallu pour obtenir votre permanence ? Disons que j'ai été engagé comme enseignante permanente.

Parlez-moi de votre engagement à l'accompagnement du mentorat.

Lors de la formation initiale à l'enseignement, les expériences de l'enseignement dont on nous avait fait part lors d'une séance d'information sur le professionnalisme montrent que la pratique de l'enseignement est exigeante. L'incapacité de supporter ces exigences font que plusieurs enseignantes et enseignants débutants quittent la profession au bout de quelques mois. J'étais consciente que dès mon engagement professionnel, je devais développer les savoir-faire professionnels au contact avec la réalité de l'enseignement pour supporter les exigences de cette profession.

Pourquoi devoir apprendre de nouveau? Il me semble que vous avez suivi une formation initiale à l'enseignement non?

La formation reçue à la formation initiale n'était qu'un début de la connaissance de l'enseignement. On doit toujours apprendre pour devenir une meilleure ou un meilleur enseignant. Si je voulais éviter de vivre des expériences désagréables de l'enseignement, je devais apprendre à bien savoir répondre aux sollicitations qui viennent avec l'engagement professionnel.

Ce sont ces objectifs qui vous ont motivé à avoir un mentor? Oui, tout à fait. Lorsque la direction de l'école a parlé du mentorat comme d'une exigence pour réussir mon insertion professionnelle, j'y ai trouvé le cadre qui me permettrait d'apprendre à répondre efficacement aux obligations professionnelles de l'enseignement.

Mais vous auriez pu au contact du terrain apprendre tout seul. En quoi le mentorat vous paraissait-il utile pour faire cet apprentissage?

Comme j'arrivais dans un nouveau milieu social, il me fallait une personne qui me montre le fonctionnement de l'école pour que je l'apprivoise. Les choses vont très vite ici. On doit tout de suite connaître où l'on est et comment on doit évoluer. Sinon ça peut être compliqué. De plus, apprendre à connaître est l'autre facette de la réalité du savoir agir. On connaît parce que l'on a observé, parce que l'on a vu. On a vu parce que l'on nous l'a montré. C'est dans l'échange, la discussion avec les autres que l'on peut se faire montrer, se faire dire que l'on doit faire et comment bien le faire. Lorsque le travail de l'enseignement se fait de manière cloisonné entre quatre murs, on peut vivre un isolement professionnel accablant. Dans le travail de l'enseignement, chaque année, on reçoit des nouvelles directives pédagogiques qui sont apprises dans des communications et des discussions professionnelles. Si l'on travaille de manière isolée, on ne peut pas développer les savoir-faire professionnels requis. L'on croit ce que l'on fait bien dans que ce l'on fait dans l'art de la profession, et c'est dans cette situation que le plus souvent enseignantes et enseignants débutants en viennent à relever difficilement les défis de la profession et à éprouver des difficultés qui les poussent à quitter la profession prématurément. Consciente de cette réalité, je me suis dit qu'il était essentiel de me jumeler à un enseignant ou une enseignante expérimentée auprès de qui je construirais des repères professionnels profitables à mon engagement professionnel.

C'est ce que vous avez fait. Comment avez-vous fait pour choisir votre mentor?

Ce n'était pas très difficile. En arrivant à l'école, j'ai eu le temps de discuter avec tous mes collègues. J'ai demandé à celui me semblait le plus apte à m'accompagner dans mon perfectionnement à devenir mon mentor. Il a accepté. Nous

avons rempli et signé les formulaires du PIPNPE qui notifiaient le plan de mon développement professionnel.

En quoi consistait ce plan? Il décrivait mes objectifs du perfectionnement professionnel et les échéanciers.

Comment ou à partir de quoi ces objectifs ont été déterminants?

Le guide d'insertion professionnel du mentorat présente les différents éléments du perfectionnement professionnel que l'enseignante débutant comme moi doit développer. À partir de ma discussion avec le directeur de l'école, j'ai choisi les éléments du perfectionnement qui m'apparaissaient primordiaux dans mon développement professionnel.

Parlez-moi de l'implication de la direction de l'école dans le processus de l'accompagnement du mentorat.

Le directeur a accompagné toute l'équipe du début à la fin. Elle était impliquée dans la détermination des objectifs du perfectionnement et dans leur réalisation. Durant les réunions CAP, il s'asseyait avec nous pour voir si tout allait bien dans notre accompagnement professionnel. Il voulait s'assurer que nous travaillions sur les différentes habiletés à développer dans notre perfectionnement professionnel en vue de notre évaluation professionnelle.

Quelles étaient les dispositions de l'accompagnement du mentorat contenues dans ces formulaires?

Les dispositions de l'accompagnement du mentorat portaient sur mon plan de perfectionnement professionnel qui comprenait le perfectionnement des pratiques d'enseignement, entre autres la gestion de classe, les pratiques efficaces de l'enseignement et la production des unités d'enseignement élaborées pour faire croître le succès des élèves.

Outre les dispositions des attentes et la description des éléments d'apprentissage, aviez-vous élaboré un plan de rencontre ou de discussion? Non, on se rencontrait aussi pour parler de mon travail lorsque j'allais dans sa salle de classe ou lorsqu'il venait voir si tout se passait bien.

Comment se déroulaient vos rencontres? On se rencontrait durant les heures de préparation pour discuter de mes plans d'intervention, de ma planification ou d'autres sujets de mon travail.

Qui, d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre?

C'est moi qui prenais les initiatives. Quand j'avais besoin d'une aide ou d'un conseil, je lui envoyais un courriel, on prenait rendez-vous ou je me rendais dans sa salle de classe quand il n'était pas occupé à enseigner.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général?

On parle des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage des élèves, des manières de communiquer avec les parents pour rendre compte du cheminement de leurs enfants.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor?

Mon plus grand défi est la gestion de classe. C'est généralement pour cela que je consultais le mentor dans nos rencontres informelles. Lors de la formation à l'enseignement, les professeurs nous parlaient des difficultés de gestion de classe. Durant mes stages, j'ai connu des situations où les élèves adoptaient des comportements dérangeants. Je savais que dans une classe où les élèves ne coopèrent pas, il est impossible de bien travailler. Au début de l'année, j'ai travaillé avec le mentor à mettre en place une stratégie de gestion de classe et des apprentissages qui endigueraient les comportements perturbateurs. On avait notamment mis en œuvre des règles de fonctionnement de classe très simples. Elles devaient conduire à développer une relation respectueuse au sein du groupe d'élèves et entre élèves. Cette même année, j'ai mis en place ces stratégies et les règles de fonctionnement du groupe-classe. Durant les premières semaines de septembre, ces règles et ces stratégies semblaient bien fonctionner. Vers la troisième semaine de septembre, quelques élèves manifestaient des comportements déviants. Je trouvais qu'ils étaient sans conséquence. J'ai laissé aller. Début octobre, un climat de laisser-aller général s'est installé dans la classe. Un élève a déposé un foulard musulman sur mon ordinateur avec un commentaire désobligeant sur feuille apposée dessus. Cela avait apparemment amusé tous les élèves. Je savais qui était le coupable, mais je n'avais aucune preuve pour le confronter. La situation apparaissait trop embrouillée pour le désigner comme le responsable. Je sais que la démarche pour sa désignation comme le coupable serait perçue comme un acte de racisme étant donné qu'il était le seul musulman de la classe. En le désignant, il aurait par la suite fallu que je le punisse. Cependant, dans une situation de crise si le seul puni est le Maghrébin, je craignais que les élèves pensent que j'ai une attitude raciste et qu'elle leur paraisse légitime et compatible avec l'ensemble de représentations qu'ils tentaient de m'attribuer. J'ai donc tenté d'avoir une discussion amicale avec l'ensemble des élèves. De toute façon, si cet élève s'était permis d'agir de la sorte c'est parce que les autres étaient de connivence avec lui. Il convenait donc que ça se règle avec le groupe classe. La discussion n'a rien produit de positif. Bien au contraire. Elle s'est envenimée détériorant le fonctionnement des cours durant près de trois semaines jusqu'à l'intervention du directeur dans ma salle de classe. Je crois que j'aurais pu agir autrement. En cherchant à être souple et rechercher le compromis, je me suis placée dans une situation difficile. Je suis allée voir mon mentor pour trouver des solutions de redressement de la situation. Nous avons discuté de la situation profondément. Nous avons évalué le contexte de la classe et avons identifié quelques solutions. Ces solutions fonctionnent bien dans le cadre de sa gestion de classe, et elles semblaient inopérantes dans ma salle de classe.

Pourquoi ces solutions étaient-elles inopérantes?

En réalité, les solutions que nous avons élaborées ne cadraient pas avec ma personnalité et n'avaient aucun effet dans le type de dynamique qui s'installait dans ma salle de classe. Je me sentais incompétente au regard de mon incapacité à appliquer efficacement les recommandations de mon mentor. Au regard de cette situation, nous avons convenu de faire du co-enseignement pour une unité.

Pourquoi avez-vous pris cette décision? En enseignant en équipe, nous cherchions une prise en charge individualisée des groupes d'élèves afin de mieux répondre à leurs différents besoins et pour permettre de vivre de façon concrète les conseils donnés par le mentor. Nous collaborions dans les différentes étapes : planification à rebours, enseignement et évaluation des apprentissages. Ensuite, nous discutons du travail fait en équipe.

Les conversations avec votre mentor ne vous étaient-elles pas utiles, pourquoi?

Nos conversations étaient utiles dans la mesure où elles me permettaient de m'instruire sur les réalités de la profession et du fonctionnement des élèves. J'ai appris à regarder les difficultés que je vivais comme une absence de connaissances des modes d'interventions appropriées. Il convenait pour moi relever les défis professionnels que je rencontrais, de développer les connaissances des situations de ces défis pour construire les interventions pédagogiques appropriées et mes propres stratégies d'enseignement.

Pourtant, vous dites avoir décidé de construire vos propres stratégies de gestion de classe. Ne convenait-il pas de puiser dans l'expérience du mentor les connaissances à construire de votre gestion de classe? Les discussions avec le mentor étaient enrichissantes. Elles m'aidaient à comprendre les défis de l'enseignement. Par contre, elles ne me permettaient pas de disposer des stratégies d'enseignement efficaces. Ce n'étaient pas au mentor de les construire pour moi. Il fallait que je le fasse moi-même en l'observant faire et dire ce qu'il faisait. Sauf que je ne savais comment le faire là tout de suite. En travaillant avec lui directement, je pouvais mieux saisir ce qu'il disait et comment il s'y prenait. L'enseignement est dynamique. Il faut savoir lire dans le mouvement de la classe les façons de faire. C'est ce que j'ai appris à faire en regardant mon collègue dans une situation concrète.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? Le mentorat permet d'évaluer la situation d'enseignement à la lumière des discussions avec le mentor.

Vous essayez d'imiter le mentor dans sa pratique, notamment dans sa façon de résoudre les problèmes vécus de façon similaire? Au début, je cherchais à faire exactement comme lui. Mais j'ai réalisé que nous avons des personnalités différentes et qu'essayer de faire comme lui ne pouvait pas m'aider à résoudre mes difficultés. Je pouvais m'inspirer de ses façons pour élaborer mes propres façons,

Vous construisez votre propre expérience et expertise à partir de la connaissance et de l'expertise et de l'expérience de votre mentor?

Oui, je voyais ce qui marchait dans sa technique pour l'adapter à ce que je faisais.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences?

Mes rencontres avec le mentor m'ont permis de comprendre les défis de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est au fur et à mesure des essais que je fais que je réalise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. En fait, je suis dans une démarche d'accumulation des savoirs de l'enseignement.

À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux?

L'élaboration de mon cadre d'intervention professionnelle

qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? Il faut d'abord compter sur soi-même avant de pouvoir compter sur les compétences d'un tiers

qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue? Le fait de vouloir appliquer systématiquement ce que les autres font.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Accompagner l'enseignant dans sa pratique à partir des situations concrètes. Par exemple, la mentore aurait pu venir dans ma salle de classe et observer mon enseignement. À partir de ses observations, revoir les stratégies de gestion de classe. Tout ce que nous faisons dans nos discussions en dehors du travail était trop théorique pour avoir une emprise sur les réalités pratiques

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat? Des moments d'échanges sur les réalités de la profession.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Les conversations et les réflexions sur les difficultés que je vivais.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

Les discussions sur l'enseignement ouvrent les pistes sur les sujets de réflexion pour examiner sa propre pratique de l'enseignement

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat? Il faut que les réflexions se fassent directement avec les réalités de la pratique. Entendre une collègue parler de sa pratique de la gestion de classe ne nous aide pas vraiment à savoir comment s'y prendre dans notre classe lorsque l'on est envahi par la détresse.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? La disponibilité et l'engagement.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor? Se connaître et connaître ses limites.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat? En prenant conscience que c'est

par ses propres initiatives qu'il peut devenir un excellent enseignant.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Un enseignant qui sait comment tenir une classe et amener les élèves à apprendre.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante ?

L'enseignement est une profession complexe. Il faut disposer des compétences les plus élargies pour pouvoir enseigner efficacement. L'École d'aujourd'hui n'a plus rien à avoir avec l'école de nos parents et même de l'école secondaire de notre époque et là je ne parle pas d'une époque de plus d'une génération, mais de l'école d'il y a 5 ans. Les changements apportés par les nouvelles technologies de l'information et les connaissances qu'ils occasionnent sont d'une telle importance que le changement d'époque se fait aussi vite que le temps de le dire. Dans ce contexte, il faut sortir des traditions et savoir s'adapter au plus vite. C'est cette quête d'adaptation, surtout sa réussite, qui est le plus grand défi des enseignants aujourd'hui.

Le mentoré Éric

Sexe ? Masculin

Âge ? 25 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? Je suis à ma première année d'enseignement

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur ? J'enseigne au cycle intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves ? J'ai quatre groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ? Le français, l'histoire, l'anglais, et la religion

Vous enseignez à quel niveau ? J'enseigne en 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement ? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

J'ai déjà travaillé comme caissier et dans une bibliothèque. C'est mon premier emploi depuis la fin de mes études universitaires.

Avez-vous un statut de permanence ? Non, je suis en probation

Comment et pourquoi avez-vous été invité à prendre part au mentorat ? Dès mon embauche, j'ai été informée par le directeur que je suivrais un programme de mentorat dans lequel je devais bénéficier d'un accompagnement d'un enseignant chevronné pour me familiariser avec les pratiques de la profession. Il m'a proposé un mentor. J'ai accepté. À la journée pédagogique, à la demande du mentor, nous nous sommes rencontrés pour établir notre programme d'accompagnement. Et nous avons signé les documents et les avons remis au directeur. Le programme que nous avons construit reposait sur des rencontres tout le premier et sixième jour du cycle. Nous avons en tout 8 jours de cycle à notre école.

Qui, d'entre vous et le mentor, prend le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ? C'est moi.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général ? Nous parlons ce qui se passe dans notre travail.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent ?

On parle de ce que je vis, oui nous parlons du stress professionnel, du comportement des élèves et des relations professionnelles ?

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor ? Avec mon mentor, nous avons établi les planifications de mes unités d'enseignement, construit les règles que les élèves devaient respecter et la routine qu'ils devaient suivre. Au début de l'année, tout se passait bien. Vers la mi-octobre, les choses ont commencé à se compliquer. J'ai commencé à éprouver des problèmes de discipline avec certains élèves. Comme un effet de contamination, ces problèmes se sont généralisés à l'ensemble de mes groupes-classes.

Comment ces problèmes se manifestaient-ils ? J'avais de la difficulté à faire la discipline, à motiver mes élèves. Certains élèves qui dérangeaient constamment avaient un effet de contagion sur l'ensemble du groupe. Les élèves sollicitaient tellement d'attention que je ne parvenais plus à enseigner et m'occuper du reste de la classe comme je devais le faire. Les élèves perturbateurs bavardaient souvent, dérangeaient la classe, ne me respectaient pas, chahutaient et attiraient l'attention de leurs camarades, ils les distraient et les faisaient rire, interrompant mes enseignements, et assez souvent l'enseignant, faisant intentionnellement du bruit ; il fait souvent des remarques ou des commentaires à haute voix. Il y avait des jours où ça allait bien et des jours où c'était vraiment la calamité. À cause de la difficulté à les amener à apprendre, je ne parvenais pas à suivre mes planifications et je prenais du retard dans le programme. Et le plus grave c'est que la direction a commencé à recevoir des plaintes de certains parents.

Qu'est-ce que les parents vous reprochaient ? Que les élèves n'avaient pas de devoirs, qu'ils n'apprenaient pas et qu'il y avait un manque de sécurité et de discipline dans ma classe. Il y a même un parent qui s'est pointé dans ma salle de classe jour sans passer par le bureau pour venir chercher sa fille parce qu'elle se faisait harceler par deux garçons.

Qu'avez-vous fait pour résoudre ces difficultés? Je discutais avec mon mentor et il me donnait des conseils.

Est-ce que ces conseils ont apporté des solutions à vos difficultés? Au début non, parce que ce qu'il me proposait comme solution ne fonctionnait pas.

Alors comment avez-vous agi? Le directeur est venu nous voir, parce qu'il avait trop de plaintes.

Puis, qu'est-ce qui s'est passé? L'enseignant mentor devait venir m'observer dans ma salle de classe pour voir comment les choses se passaient.

Et qu'est-il arrivé par la suite? Est-ce que les élèves se sont calmés? Certains oui, mais il y avait toujours quelques récalcitrants

Quand le mentor vous observait, est-ce qu'il vous disait ce qu'il fallait faire pour mieux gérer vos élèves? Nous avions des discussions d'après observation. Il me disait ce que je devais améliorer. Après la journée scolaire, quand les élèves étaient partis, nous discutons. C'est dans l'échange que j'en viens à voir des choses que je ne voyais pas avant. Quand le mentor faisait le retour avec moi suite à ses observations, je me rendais compte que je me focalisais uniquement sur la matière sans chercher à m'assurer que les élèves suivaient et comprenaient. Parce que nous posons nos actions en fonction des perceptions que nous avons des situations dans lesquelles nous intervenons, il faut bien revenir sur ce qui nous a amenés à voir les choses de la manière dont nous les voyons. L'analyse des réflexions de nos observations favorise un regard sur notre façon de réfléchir aux situations d'enseignement. Elle permet, par conséquent, de voir sur quoi nous nous focalisons et pourquoi nous le faisons de la sorte.

Est-ce que les situations de vos enseignements se sont trouvées améliorées? Pas au début. Quand le mentor a vu que je ne parvenais pas à gérer mes élèves, il m'a proposé d'aller voir ce qu'il faisait avec ses élèves.

Il y avait-il une grosse différence entre ce que vous faisiez et ce qu'il faisait? Une très grosse différence. C'étaient les mêmes élèves, pourtant on aurait cru que c'étaient d'autres élèves.

Que faisait-il de particulier pour que ses groupes qui étaient les mêmes que les vôtres soient plus disciplinés? Il avait de l'autorité dans sa salle de classe. Il exigeait et obtenait des élèves le respect des règles de fonctionnement et du travail.

Vous n'exigiez pas la même chose? Si, je faisais exactement ce que le mentor me conseillait à cet égard.

Pourquoi ça ne fonctionnait pas avec vous? Parce que je l'exigeais très mal. Je croyais qu'avoir de l'autorité dans sa salle de classe, c'était d'être sévère et directive de manière systématique. J'ai constaté à la suite de nos échanges avec le mentor que ce sont des activités d'apprentissage qui garantissent le maintien de la discipline et le déroulement normal des activités d'apprentissage et non le fait d'élever la voix pour faire des injonctions. Les observations que le mentor me faisait par rapport à sa propre pratique m'ont amené à voir qu'il fallait un lien entre les activités présentées aux élèves, la manière de les présenter et le suivi à faire auprès de chaque élève pour s'assurer d'une part de la compréhension de la matière ou de la tâche et de l'engagement autonome, surtout intéressé de l'élève à la tâche. De plus, j'ai appris que les routines à établir sont un cadre qui offre à la foi la sécurité de chaque membre de la classe et le respect des uns à l'égard des autres. Elles établissent aussi les méthodes et les manières des élèves de travailler.

Pourquoi dès le départ, votre mentor ne vous a pas expliqué ça? Il me l'avait expliqué. Mais j'appliquais ce qu'il me disait de façon disparate, une chose à la fois sans continuité avec les autres choses. C'est en le voyant faire et en discutant avec lui, même là je ne me rendais pas compte. C'est en réfléchissant sur ce que je devais faire et pendant que je le faisais que je me rendais compte automatiquement de ce que je devais faire pour intéresser les élèves, éviter les situations compliquées. D'abord, j'ai réalisé qu'il fallait que je revoie avec les élèves le cadre de discipline. Il fallait que j'établisse clairement les possibles et les interdits, être stable, impartial et impliquer un respect réciproque. Pour faire en sorte que ce cadre soit respecté, je me suis assuré de l'effectivité de trois éléments: des règles essentielles, des règles pratiques et des routines. Les règles de routine devaient faciliter la compréhension et le respect des règles essentielles et des règles du fonctionnement pratique de la salle de classe et des situations d'apprentissage. Mais je savais aussi qu'il ne suffisait pas d'expliquer ces règles pour qu'elles soient respectées. Je devais en même temps développer une certaine relation avec les élèves. Dans mes échanges avec mon mentor, j'avais réalisé que la morale que les élèves adoptent vient des expériences qu'ils vivent et que la relation d'autorité dépend principalement du lien affectif qui lie les élèves aux enseignants. Il ne fallait pas que je cherche à être d'abord ami avec mes élèves, il fallait que je sois d'abord un enseignant qui tient compte de leurs besoins et qui y répond avec efficacité. Les élèves viennent à l'école pour apprendre. Mais fondamentalement, les élèves aiment avoir du plaisir. Il faut donc allier le plaisir et l'apprentissage. Les élèves acceptent les règles qui leur sont imposées s'il existe une relation affective avec l'enseignant. Dans la relation à établir avec les élèves, comme je l'ai perçu chez mon mentor, les élèves ont besoin de vivre dans une atmosphère de sécurité affective. Quand ils ont cette relation, ils accordent une foi totale et une confiance à l'enseignant pour qui ils ont de l'affection. Ils reconnaissent et acceptent naturellement les demandes et exigences que l'enseignant fait.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? L'apprentissage concret, terre à terre de la pratique de l'enseignement. On peut mieux comprendre ce qu'il faut faire et comment le faire. Le plus grand bénéfice a été les différents exemples d'activités d'apprentissage qu'il ne partageait.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences? Ah oui, beaucoup. À la manière dont l'année était engagée, si je n'avais pas eu l'aide du mentor à certains moments critiques, je crois que j'aurais abandonné l'enseignement. C'était très difficile. Heureusement qu'il était là pour m'aider à

comprendre ce que je devais faire.

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? Une meilleure compréhension de la relation enseignant-élève. J'ai compris qu'il fallait développer une certaine relation avec ses élèves et comment le faire pour avoir une classe fonctionnelle.

Qu'est-ce que vous reprenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? Une expérience enrichissante de socialisation à la profession. Les débuts dans l'enseignement pour moi comme pour plusieurs de mes camarades ont été difficiles. Nous sommes confrontés à une multitude d'expériences et de situations nouvelles auxquelles nous devons nous adapter rapidement. On sait que dès qu'on attribue une salle de classe, nous devons être aptes à utiliser notre jugement pour prendre des décisions face à des situations dont on connaissait l'existence, mais dont on ignorait l'acuité des effets dans notre propre fonctionnement cognitif et affectif. L'accompagnement du mentorat a été assez égard, pour ce qui me concerne, une bouée de sauvetage à laquelle je me suis agrippé pour ne pas me noyer entièrement dans les situations difficiles que je vivais.

Les discussions étaient-elles enrichissantes? Pourquoi? Les discussions étaient instructives parce qu'elles me permettaient d'examiner ce que je faisais de mal et comment je devais me redresser.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience? Il faut dès le départ placer l'enseignant débutant en situation de co-enseignement. Elle permettrait d'éviter les essais-erreurs de départ.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat? Une co-réflexion sur l'enseignement.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement? Réfléchir avec un enseignant expérimenté sur les problèmes pratiques que l'on rencontre dans sa pratique de l'enseignement

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer? Le manque d'expérience en début de carrière fait en sorte qu'il est difficile pour les enseignants débutants de résoudre les différents problèmes rencontrés au quotidien notamment en la gestion de la classe. On se sent souvent perdu quand certains problèmes se posent dans le fonctionnement de notre salle de classe. Y réfléchir avec un enseignant expérimenté permet d'avoir une base d'analyse à partir de laquelle on peut examiner les problèmes ou les difficultés vécues. Le mentorat réflexif apporte donc un cadre d'examen de nos actions et favorise les connaissances des adaptations dont on a besoin pour redresser la barre.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat? Les explications données hors contexte n'aident pas. Il faut être en contexte pour comprendre, du moins sentir ce qu'on nous dit.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Être un bon guide d'abord et un bon conseiller par la suite. Il faut montrer et ensuite expliquer. L'inverse fait que ce qui est dit puisque désincarné ne favorise aucun apprentissage.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor? Savoir expérimenter, essayer plusieurs solutions, s'approprier ce qui est dit et non imiter.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat ? Approfondir la réflexion sur soi au regard des expériences des autres.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Un enseignant qui sait comprendre les exigences de la pratique de sa profession et qui est à mesure d'y répondre avec efficacité.

La mentorée Emma

Sexe? Féminin

Classe d'âge? 30-35 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? Je suis à ma deuxième année d'enseignement.

À quel cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? J'enseigne au cycle intermédiaire en 9^{ème} et la 10^{ème} année.

Combien avez-vous de groupes d'élèves? J'ai six groupes pour l'ensemble de l'année scolaire.

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? J'enseigne l'histoire et le français

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? Je suis originaire du Rwanda. Je suis arrivée ici à Sudbury il y a cinq ans. J'ai suivi une formation générale en sociologie à l'université Laurentienne. J'ai travaillé quelques années comme pigiste dans un journal de la région. Comme je recherchais un emploi aux revenus stables, je me suis inscrite à la formation à l'enseignement.

Comment s'est passé votre processus d'intégration dans la communauté professionnelle de votre école? Mon intégration s'est relativement bien passée. Les premiers jours, j'observais, écoutais et posais des questions. J'observais surtout la façon dont mes collègues se comportaient. J'écoutais attentivement les explications qui m'étaient données pour me familiariser avec la culture de l'école. J'étais particulièrement attentive aux habitudes et à la dynamique entre les personnes. Ces écoutes et ces observations ont été facilitées par le bon accueil de mes collègues. Je posais des

questions pour comprendre les modalités d'encadrement des élèves notamment les règles et les usages fixés par la direction. Lors de ma formation pratique en stage j'avais observé que tous les éléments avaient des pratiques différentes même quand elles appartenaient au même conseil scolaire. Les conversations que j'ai eues avec mes collègues dès la rentrée scolaire ont déterminé mes attentes pour ce qui est de l'encadrement des élèves.

Avez-vous un statut de permanence?

J'ai été embauchée pour un emploi permanent.

Comment avez-vous été engagée au processus de l'accompagnement du mentorat?

Lors de mon engagement, j'ai reçu l'information selon laquelle je serais encadrée par une ou un collègue chevronné pour m'aider dans mon insertion professionnelle. C'est dans ce cadre que le directeur m'a demandé de trouver parmi mes collègues la personne avec laquelle je me sentais à l'aise pour l'accompagnement du mentorat. Je lui ai répondu que je n'en trouvais pas. C'est après cela qu'il m'a proposé de considérer mon collègue X comme mentor. J'ai accepté. Après une discussion avec lui, j'ai constaté qu'il pouvait m'aider. Nous avons rempli et déposé les formulaires du PIPNPE.

La direction de l'école était-elle impliquée dans le processus d'accompagnement du mentorat?

Oui, sur le plan administratif seulement.

Que voulez-vous dire?

C'est la direction qui avait proposé le nom de mon mentor. On a signé le document du plan du perfectionnement professionnel. On le lui a remis et c'est tout.

Il n'a pas donné des orientations ou supervisé le processus d'accompagnement?

Non.

Comment se déroulait l'accompagnement du mentorat avec votre mentor?

Lorsque j'avais besoin d'une ressource ou de résoudre un problème, je discutais du problème ou du besoin avec mon mentor.

Ces discussions étaient construites dans un cadre formel de rencontre avec un ordre du jour précis?

Pas vraiment. On se rencontrait à l'occasion lors de nos périodes de préparation ou durant les journées pédagogiques.

Quelle était en moyenne la durée de ces rencontres?

La durée variait. Ça pouvait aller d'une vingtaine de minutes à une heure.

Qui, d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre?

Généralement, c'est mon mentor qui initiait les rencontres, du moins les conversations.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général?

On parle du comportement difficile des élèves, de la planification des activités d'apprentissage, de ce qui se passe à l'école.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent?

Le comportement des élèves et les tâches d'enseignement sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor?

Une élève avait l'habitude d'adopter un comportement vulgaire à mon endroit, et à l'occasion manquait de respect à l'ensemble de la classe. Son père était le président du conseil de parents de l'école. Au lieu de garder mon calme, je lui ai dit des mots déplaisants. L'élève avait le sentiment que je l'avais insulté. Elle avait promis en parler à ses parents. De plus, l'élève avait jugé devant l'ensemble des élèves qu'il me ferait congédier. Connaissant la réputation de l'élève, je sentais que les choses allaient prendre une tournure difficile. Je suis allé voir mon mentor pour expliquer la situation et les menaces de l'élève à mon endroit. Le mentor connaissait bien l'élève et savait qu'il pouvait à l'occasion faire preuve de grossièreté et d'attitude agressive. Le mentor m'a parlé du comportement qu'il adopte à l'égard de l'élève quand il est dans son cours. Il m'a dit d'essayer la même stratégie et de prendre les devants en sollicitant une rencontre avec le père pour parler de la situation avant que ce dernier s'adresse à la directrice.

En quoi consistait cette stratégie?

D'après son expérience, le mentor considérait que le comportement de l'élève résultait d'un besoin d'attention. Il fallait lui donner l'occasion de se valoir et surtout éviter les situations dans lesquelles il pouvait se sentir ignoré ou humilié. Si l'élève se sentait valorisé et apprécié par l'enseignant, il serait plus coopératif. Il a suggéré que je donne à cet élève des responsabilités dans la salle de classe qui rehausseraient sa propre estime. J'ai donc choisi de tenter de devenir son ami et lui donner l'occasion de se sentir valorisé. Mais cette stratégie n'a pas vraiment fonctionné. L'attitude de l'élève ne s'est pas améliorée au contraire. Cette stratégie a plutôt favorisé l'émergence chez d'autres élèves, ses amis, un comportement de mépris à mon égard. En discutant une nouvelle fois avec le mentor de l'aggravation de la situation. J'ai réalisé à partir du témoignage du mentor que seules des consignes provenant du parent de l'élève meneur qui est par ailleurs le président du Conseil des parents de l'école pouvaient résoudre les problèmes de comportements récalcitrants qu'il manifestait. Le mentor n'avait pas réalisé que cet élève était manipulateur. Selon ce que m'avait relaté le mentor, il convenait de mettre le fardeau de la responsabilité du mauvais comportement de l'élève sur les épaules de son parent. J'ai donc décidé d'envoyer un message au parent pour solliciter une rencontre avec le parent en présence de son fils. J'ai proposé une date qui était la plus éloignée des événements, comme me l'avait suggéré mon mentor. Comme le

parent était aux États-Unis, la rencontre devait avoir lieu à son retour. Durant deux semaines, j'ai regroupé tous les documents, tous les propos et les comportements désagréables de l'élève. Lors de la rencontre en présence de la direction de l'école, j'ai transmis au parent et au directeur de l'école le rapport anecdotique et sollicité l'aide du parent dans la mise en œuvre des mesures d'accompagnement pour instituer un climat de classe qui favorise l'apprentissage de son fils. Après ces rencontres, le comportement difficile de l'élève s'est atténué grandement.

Quels sont vos plus grands bénéfices de l'accompagnement réflexif avec votre mentor?

Je dirai que le profit le plus notable du mentorat a été le fait de bénéficier d'une oreille attentive. Les enseignants sont généralement occupés par une multitude de charges. De plus, nous vivons tous des situations très stressantes. Il est difficile dans ces moments de parler de ses difficultés à un collègue et lui ajouter notre propre stress. Toujours est-il qu'en ayant, dans ces moments d'incertitude ou de doute, une personne de confiance avec qui l'on peut discuter des sujets qui nous préoccupent, cette écoute nous aide à faire le vide et à réfléchir aux options que l'on peut envisager face à une situation problématique.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous a permis de développer certaines compétences?

La confiance que l'on a à l'égard de son mentor conduit à parler ouvertement de ses difficultés et de ses appréhensions. Les discussions avec le mentor sont comme une caisse de résonance de sa propre pensée. Quand on parle à une personne, surtout pour trouver une solution à un problème, on en vient à concevoir ou examiner les stratégies possibles. C'est cet effet de résonance dans les échanges qui m'a aidé. Les discussions sur la communauté scolaire m'ont permis d'acquérir une meilleure compréhension des risques que je courrais en ne résolvant pas de façon adéquatement les problèmes de comportement de certains élèves. Les témoignages du mentor et ses stratégies m'ont conduit à examiner mes difficultés et les défis à relever en les situant dans un contexte qui n'était plus celui de la salle de classe. Les rencontres avec le mentor m'ont permis de mettre en mots les difficultés que je vivais et d'examiner ces mots à la lumière des réalités de la communauté scolaire.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

J'ai discuté avec un collègue débutant qui suit également un programme de mentorat dans une autre école. Je réalise que l'accompagnement dont il bénéficie est plus structuré que le mien.

Quelles sont les différences que vous observez?

La présence de son mentor est plus évidente dans la résolution des problèmes qu'il vit. À la différence de mon collègue, mon mentor est juste une personne qui écoute et à l'occasion qui suggère des choses. Je ne le sens pas très disponible. J'ai parfois l'impression de l'ennuyer.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Je crois que le mentorat doit être beaucoup plus qu'un contexte de discussion. Il me semble qu'il doit être orienté sur une relation de soutien plus élaborée dans laquelle on apprend de façon concrète à partir de l'expérience d'une personne chevronnée. Mon mentor dispose d'une grande expertise en enseignement. Je ne crois pas en avoir bénéficié. J'ai dû me débrouiller la plupart du temps tout seul pour trouver les solutions qu'il fallait aux situations problématiques vécues. À l'exception de l'école à certains moments, il a même fallu que je discute de ma situation avec d'autres enseignants expérimentés pour voir ce que je pouvais trouver comme solution à certains problèmes.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Le document du mentorat du PIPNPE que nous avons signé donne des détails sur les attentes de l'accompagnement du mentorat. Il est notamment question d'une aide personnalisée, volontaire et gratuite, apportée par un mentor pour répondre aux besoins particuliers du mentoré en fonction d'objectifs de son développement professionnel, de son développement des compétences et de ses apprentissages dans nouveau milieu de travail. Je ne crois pas avoir bénéficié d'un cadre de soutien efficace qui aurait favorisé mon développement professionnel.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

L'écoute du mentor et les informations qu'il m'a données sur le fonctionnement de la communauté scolaire à quelques moments m'ont renseigné sur l'élève et m'ont conduit à réfléchir à ce qu'il fallait par rapport à cet élève au regard des problèmes occasionnés.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Il me semble que l'accompagnement réflexif du mentorat pourrait être plus structuré. Suivre à la lettre les directives contenues dans le guide du PIPNPE serait suffisant pour donner un accompagnement réflexif de qualité.

Pourquoi n'avez-vous pas suivi les directives du PIPNPE?

Je ne sais pas. Le manque de temps sans doute.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Je crois qu'un bon mentor doit être disponible, savoir écouter, questionner et apparaître intéressé. Il doit également faire profiter de son expertise en étant plus impliqué dans la recherche des solutions des problèmes que l'enseignant débutant vit. On s'attend à ce que l'accompagnement du mentorat soit un cadre de perfectionnement professionnel. Ce cadre doit donc être plus élaboré qu'une simple séance de thérapie.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor? Il faut savoir

écouter, savoir partager son expérience et s'impliquer dans la recherche des solutions des situations problématiques de l'enseignant débutant qu'on accompagne.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat? Le mentoré doit connaître les situations qu'il vit et rechercher auprès du mentor des informations sur son expertise pour trouver des façons de faire qui l'amènent à améliorer sa pratique de l'enseignement.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Un enseignant compétent est une personne qui connaît les forces et les défis de ses élèves. Il comprend les attentes et les objectifs du programme d'enseignement et sait comment adapter les attentes du programme pour faire cheminer ses élèves.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante? L'enseignement est une profession dynamique. Elle est constamment en changement. À cause de ces changements, les enseignants doivent constamment s'adapter.

Le mentoré Émile

Sexe? Masculin

Classe d'âge ? 25-30 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

Première année d'enseignement en Ontario.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 3 groupes d'élèves

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? Les mathématiques

Vous enseignez à quel niveau? La 7^{ème} et la 8^{ème} année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Baccalauréat en éducation au Québec. J'ai fait quelques suppléances au Québec.

Avez-vous un statut de permanence? Si oui, combien d'années vous a-t-il fallu pour obtenir votre permanence ? Sinon, quand prévoyez-vous obtenir votre permanence bientôt?

Oui, 1 an.

Comment avez-vous été conduit à vous engager dans l'accompagnement du mentorat?

L'accompagnement du mentorat est une directive qui vient du ministère. Elle stipule que tous les nouveaux enseignants dans la province de l'Ontario doivent être accompagnés dans leur première année d'enseignement par un mentor qui sert de guide dans l'initiation professionnelle à l'enseignement. Quand je suis arrivé à l'école, le directeur m'a demandé de trouver parmi mes collègues expérimentés celui qui pourrait me servir de mentor. J'ai indiqué le nom du responsable de secteur.

En quoi consistait cet accompagnement réflexif du mentorat?

L'accompagnement réflexif du mentorat est un cheminement professionnel que l'on fait avec une ou un enseignant expérimenté. Le but de cette démarche était dans notre cas d'aider l'enseignant débutant à perfectionner son utilisation des connaissances de l'enseignement pour qu'il développe ses compétences professionnelles.

Comment concrètement ce cheminement s'est-il déroulé?

Nous avons eu une rencontre, la directrice, le mentor et moi. La directrice a établi les objectifs du mentorat dans le cadre des enquêtes collaboratives qui sont menées à l'école depuis un an. Il s'agit d'une collaboration professionnelle avec mon mentor pour examiner nos pratiques éducatives par rapport à l'apprentissage des élèves en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage qui avaient été énoncés dans le plan d'école. On devait donc travailler ensemble. Faire une coplanification et du co-enseignement, puis des analyses réflexives sur les données recueillies sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves.

Aviez-vous établi un calendrier des rencontres avec un ordre du jour?

Le calendrier des rencontres et les thèmes de discussions des rencontres avaient été planifiés pour nous permettre de l'intégrer dans nos planifications mensuelles.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général? Discutez-vous des sujets anodins? Discutez-vous des sujets scolaires? De quels types de sujets scolaires discutez-vous?

Dans les rencontres formelles qui se faisaient en CAP, nous avions un ordre du jour qui déterminait d'avance les sujets de discussion. Éventuellement nous pouvions parler d'autre chose que ce qui était planifié à l'ordre du jour, mais c'était essentiellement des sujets sans grand intérêt par rapport à l'objet de l'accompagnement du mentorat.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor durant votre enquête collaborative?

Le travail en enquête collaborative a pour objet de conduire les enseignants à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies en fonction des besoins d'apprentissage réels des élèves. Tous les élèves y compris nos élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles d'apprentissage requièrent un enseignement de qualité. Ils doivent cheminer à leur propre rythme d'apprentissage et réussir. Nos rencontres étaient dans un premier ordre circonscrites à l'analyse des données des résultats des examens du TPM des trois dernières années pour voir là où les élèves réussissaient le moins bien. Ensuite, nous devions définir les cibles des apprentissages et déterminer les stratégies à mettre en œuvre. La détermination de la stratégie est le cœur de l'enquête

collaborative.

Pourquoi? pouvez-vous expliquer?

La quête des stratégies d'apprentissage à favoriser nous conduit à réfléchir, à nous questionner ensemble, dans le but de cibler les besoins éventuels des élèves, envisager des hypothèses, des problématiques qui peuvent survenir, des résultats que l'on peut espérer obtenir. Puis, c'est là que le processus d'enquête commence.

Comment se déroule-t-elle?

Au regard de la multitude des stratégies répertoriées, il s'agit de cibler la stratégie aux hauts rendements qui va rejoindre les besoins des élèves identifiés précédemment.

Comment faites-vous le choix de cette stratégie?

Nous évaluons les stratégies retenues pour déterminer celle qui sera la plus efficace par rapport aux besoins d'apprentissage ciblés. Si nous ne tombons pas d'accord sur une stratégie, nous consultons la directrice ou un collègue pour nous aider dans notre réflexion. Ceci comprend un changement de pratique, on veut changer la pratique pour améliorer les rendements des élèves. Ça prend un temps de réflexion et d'enquête ensemble pour dire ce que l'on doit faire. C'est le temps aussi, d'élaborer des critères, pour construire des points de repère, pour que toute l'équipe collabore et travaille dans le même but.

Comment déterminez-vous ces critères?

On se demande qu'est-ce qu'on va voir et entendre de l'élève durant l'apprentissage et comment saurons-nous qu'un apprentissage a été réalisé. Ensuite nous nous demandons ce qu'on peut s'attendre qu'un enseignant fasse par rapport aux critères définis.

Les conversations dans nos CAP dans ce contexte s'éloignent de la performance de l'enseignant et portent davantage sur l'élève, le besoin des élèves et les situations et contexte d'apprentissage.

Pourquoi faut-il s'éloigner d'évaluer la performance de l'enseignant? N'est-ce pas l'enseignant qui met en œuvre l'apprentissage des élèves?

Le but n'est pas de juger le travail de l'enseignant, mais les situations d'apprentissage potentielles des élèves. Ce sont ces situations qui déterminent les méthodes d'enseignement qui seront élaborées. En discutant des processus et des situations d'apprentissage, la collaboration professionnelle qui se développe favorise une confiance. Il a une plus grande ouverture d'esprit pour poser les questions et faire des suggestions sans crainte d'être jugé.

Quels sont les avantages d'une telle collaboration pour un enseignant débutant? La collaboration avec les enseignants chevronnés dans les enquêtes collaborative conduit les enseignants à questionner et discuter, évaluer l'effet de la mise en œuvre des stratégies sur les rendements des élèves. Ces questionnements favorisent une meilleure appréhension des situations d'apprentissage et conduisent au développement des savoir-faire dont les enseignants débutants sont dépourvus en début de carrière.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? Vous évaluez vos actions à la lumière des réflexions que le mentor fait sur sa pratique? Vous essayez d'imiter le mentor dans sa pratique, notamment sa façon de résoudre les problèmes vécus de façon similaire? Vous construisez votre propre expérience et expertise à partir de la connaissance et de l'expertise et de l'expérience de votre mentor?

La mise en œuvre du modèle d'enquête collaborative n'est pas un surplus de la charge de travail de l'enseignant, c'est un ajout, c'est un modèle avec la CAP, la discussion autour des données, parler des besoins réels de nos élèves, de se questionner, de se réajuster tout au long, de vivre tout au long du processus de collaboration. Ce modèle a un impact très positif sur la réussite de nos élèves, et de tous nos élèves en général, mais surtout des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles d'apprentissage. Et, l'école est le modèle de l'enquête collaborative de ce qui a été identifié pour améliorer la qualité des interventions des enseignants.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences?

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux? Pouvez-vous donner des exemples?

L'enquête collaborative est un excellent cadre d'apprentissage professionnel. Cette méthode d'épanouissement professionnel constitue une expérience d'apprentissage enrichissante pour un enseignant débutant comme moi. L'enquête collaborative favorise une culture d'analyse et de réflexion sur les situations d'apprentissage. Au lieu de partir des problèmes et des frustrations que nous vivons, nous partons des situations d'apprentissage des élèves. Cette approche à l'avantage d'éliminer de notre champ d'analyse des données inutiles et de poser des actions réfléchies visant premièrement à assurer l'apprentissage et de là, améliorer la pratique de l'enseignement.

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? Les discussions étaient-elles enrichissantes? Pourquoi? Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécu?

Les discussions avec la mentore étaient enrichissantes. En ayant recours à ce processus, on a produit et partagé des connaissances utiles pour me permettre de développer mes compétences professionnelles. Le fait de mener une enquête collaborative peut se révéler à la fois enrichissant et productif pour les éducatrices et éducateurs si l'objectif de l'enquête satisfait certains critères

quels types de rectifications doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Élargir les échanges à d'autres enseignants. À certains moments nous étions coincés quand nous ne parvenions pas à décider unanimement ce que nous devons faire.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat ?

L'accompagnement réflexif du mentorat est une collaboration professionnelle qui porte sur la réflexion des situations d'apprentissage des élèves pour développer une compréhension des processus de ces apprentissages et y instituer des pistes d'interventions professionnelles, dont les connaissances, peuvent servir à développer les savoir-faire et les compétences de l'apprentissage. Pour un enseignant débutant, c'est une occasion de bénéficier de l'expérience d'une enseignante chevronnée pour s'exercer à mettre en œuvre les connaissances sur l'enseignement. Les réflexions faites dans l'accompagnement du mentorat m'ont permis de développer une pensée critique pour poser questions, identifier des problèmes et formuler des besoins d'apprentissage et y identifier des modes d'intervention professionnelle appropriés.

La mentorée Josée

Sexe ? Féminin

Âge ? J'ai 32 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? Disons que j'en ai environ 4 ans comme enseignante suppléante. C'est mon premier poste comme enseignante suppléante à long terme.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur ? Au Cycle intermédiaire. J'enseigne la littérature au groupe de 7^e année. J'ai deux groupes auxquels j'enseigne le français, l'anglais et l'histoire.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement ? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.).

J'ai fait ma formation il y a quand même plusieurs années. J'ai fait une suppléance à long terme durant trois mois. Après mon Bac de la formation initiale, j'ai choisi de faire seulement de la suppléance. Ce choix me permettait de m'occuper de mes enfants. Durant 5 ans, j'ai fait la suppléance à court terme. Là j'ai choisi de revenir pour un poste permanent comme mes filles vont maintenant à l'école.

Là vous avez un poste de permanence ?

En fait, j'ai décidé de partir bien avant la fin de mon contrat.

Pourquoi devriez-vous quitter avant ? On vous l'a demandé ?

Non, mon contrat se termine en juin. Mais j'ai décidé de partir. J'ai donné au directeur un préavis de deux semaines. Mais il m'a demandé d'attendre au moins l'arrivée de l'autre enseignante qui est en congé de maternité. Normalement, elle devait revenir seulement travailler en février avec les élèves en EED, mais là elle reviendra pour prendre en charge mes classes.

Ça doit être pour vous une décision difficile de partir comme ça ? J'ai des raisons personnelles, je pars pour des raisons personnelles. Et puis, c'est difficile.

Qu'est-ce qui est difficile ? Tout ça.

D'accord, je vois. Comment avez-vous été approchée pour intégrer une équipe d'accompagnement par mentorat réflexif ?

C'est ma collègue qui enseigne les mêmes cours que moi qui est devenue ma mentore. Elle enseigne ces groupes de littérature depuis environ 7 ans. Vu qu'on enseigne les mêmes matières et qu'elle les enseigne depuis un certain temps, comme j'ai exprimé ma difficulté dans certaines matières en particulier l'histoire, elle a proposé de m'aider, de me montrer ses affaires et de partager avec moi ses connaissances et son expérience.

Comment vous avez pris ça, le fait qu'elle vienne comme cela vous offrir son aide ?

J'ai apprécié beaucoup parce que je me sentais beaucoup désemparée, je peux dire ça comme ça parce que je n'étais pas bien outillée pour faire ce que je devais faire. Je n'avais pas beaucoup de temps à m'approprier la matière ça fait que j'ai trouvé ça gentil de sa part.

Donc c'était juste une décision entre vous deux, ce n'était pas la direction de l'école qui vous avait fait la recommandation de faire du mentorat d'accompagnement ? Non.

Est-ce qu'à un moment donné vous avez manifesté auprès de l'école un besoin d'accompagnement ?

Pas nécessairement officiellement, j'ai mentionné le fait que j'avais besoin d'aide, mais j'avais déjà commencé à recevoir l'accompagnement du mentor.

Oui, oui. On a quand même rempli les documents de l'accompagnement du PIPNPE. **Comment étaient vos rencontres ?**

Était-ce un accompagnement formel ou informel ?

C'étaient des rencontres très informelles. **Elles duraient combien de temps ?**

C'était souvent durant le temps de préparation, entre 40 minutes et une heure. **Comment ça se passait ? Est-ce vous vous rencontrez et là vous discutez, j'ai un tel défi, comment faire pour le relever ?**

On parlait un peu plus de matières particulières et comment les aborder, quelles ressources utiliser.

Qui, d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Vraiment personne, on avait les mêmes périodes de préparation. On se retrouvait souvent à faire nos planifications, et là

on parlait de ce que nous devons faire et parfois des difficultés que j'avais pour trouver des ressources, des stratégies d'enseignement d'une unité ou de gestion de classe. Et elle m'aidait.

Comment cette aide était-elle structurée?

Quand on jasait de la discipline des élèves ou des choses de même, comme de la difficulté que je pouvais avoir pour concevoir la manière d'enseigner une unité, elle me disait : j'ai quelque chose à te montrer si tu veux tu peux t'en servir dans ton cours.

Mais après avoir mis en pratique ce qu'elle vous avait proposé, vous ne reveniez pas pour dire j'ai essayé ça, mais ça ne fonctionne pas comment cela fonctionne avec toi?

Quelques fois, par exemple, je lui demandais ses méthodes de gestion parce que je constatais une augmentation des cas d'indiscipline au niveau de la classe et de l'école. On jasait de ça. Je souhaitais disposer de ressources du moins de son expérience pour savoir ce que je devais faire. Elle me conseillait des choses pratiques.

Est-ce que ces choses vous les appliquiez comme elle l'appliquait exactement ou est-ce que vous les modifiez?

J'adaptais ce qu'elle me disait.

Pourquoi est-ce que vous deviez les adapter?

Pour être plus efficace, je ne pouvais pas faire exactement ce qu'elle faisait, j'employais l'idée à ma manière en fonction des circonstances qui se présentaient dans mon enseignement.

C'était donc votre propre stratégie que vous appliquez et non ce qu'elle vous avait conseillé d'utiliser avec ses élèves?

Non, c'était la même stratégie, mais appliquée d'une façon différente ou avec des variantes.

À un moment donné il y avait un thème en histoire que je n'arrivais pas à enseigner. Dans ce cas, elle m'offrait de venir en classe faire la leçon avec mes élèves pour que je puisse voir aussi comment elle fonctionnait au niveau de sa gestion de classe et l'emploi de ses stratégies.

Pourquoi a-t-elle décidé cela? Elle aurait pu simplement vous expliquer ce qu'elle faisait non?

Oui, elle le faisait, mais entre entendre et vivre ce qu'une personne fait il y a une différence.

Comment avez-vous trouvé son enseignement avec vos élèves par rapport à votre pratique à vous?

Je pense que le fait qu'elle avait une routine établie et une façon de... ses leçons étaient très bien organisées pis c'était construit comme... on pouvait voir que c'était une leçon qu'elle avait enseignée plusieurs fois.

Qu'est-ce qui vous fait dire que sa leçon était bien construite?

Elle avait une présentation PowerPoint, elle avait déjà fait un voyage à un endroit qui lui avait vraiment donné des expériences personnelles qu'elle pouvait partager avec les élèves.

Mais est-ce du fait des expériences personnelles qu'elle a partagées avec les élèves qui faisaient que sa leçon était bien construite?

En fait, elle maîtrisait très bien la matière et l'avait présentée aux élèves étape par étape de façon structurée. Toutes les étapes et les séquences étaient dans un ordre intelligible pour les élèves. Ce n'était pas comme ça avec moi. C'était une superbe belle leçon. J'aimerais enseigner comme ça tous les jours.

Comment les élèves ont-ils pris cette leçon?

Ils ont embarqué complètement, ils étaient captifs de la présentation de l'enseignante.

Et qu'est-ce que vous vous êtes dit?

Je me suis dit : mon Dieu j'ai beaucoup à apprendre. Je me sentais incompétente, vraiment incompétente.

Pourquoi vous vous sentiez incompétente si chaque enseignante a sa propre façon d'enseigner?

Mon incompétence est due au fait que lorsque j'ai vu la facilité avec laquelle des élèves qui me semblaient avoir des comportements difficiles ont embarqué facilement avec elle, ce fut décourageant.

Qu'est-ce qui vous montrait, à part le fait d'avoir voyagé là et qu'elle avait des notions historiques en lien avec son voyage, qu'est-ce qui dans sa pratique montrait, ce jour-là qu'elle était compétente?

C'est la façon dont elle est rentrée en classe, de s'adresser aux élèves et de l'attention qu'elle a eue de ses mêmes élèves. En plus, sa leçon était structurée dans le sens que là elle a dit aux élèves: rangez tout, déposez vos crayons, pour les prochaines minutes vous allez écouter et je vais vous poser des questions par rapport à ma présentation, vous allez prendre des notes à la fin, mais pour l'instant, vous allez écouter. Tu sais là, ces attentes étaient très claires alors que pour moi, ce n'est pas toujours le cas. Cela fluctue beaucoup alors c'est difficile pour les élèves de savoir à quoi s'attendre alors qu'avec elle tout était clair.

Donc ses attentes étaient claires, ses directives aux élèves étaient claires. Apparemment, elle savait où elle s'en allait. Elle savait ce dont elle avait besoin pour arriver là. Comment on fait pour avoir ce genre d'habiletés pour arriver à une telle maîtrise de son enseignement? Quelles ont été vos réflexions?

Je pense que ça prend une certaine dose d'expérience pour construire à ce niveau-là ses connaissances, la facilité qu'elle avait. Alors je pense que le fait d'enseigner une chose plus qu'une fois permet d'affiner sa pratique.

Pourquoi?

Parce qu'à chaque fois, ça ne peut pas être pareil, ça ne peut être que mieux à chaque nouvelle expérience.

Pourquoi pensez-vous ainsi?

On s'ajuste à chaque fois.

Après sa leçon vous vous êtes retrouvées. Qu'est-ce que vous vous êtes dit?

Non, je n'ai remercié. Mais je me sentais un peu découragée parce que je savais que je n'étais pas en mesure de faire ce qu'elle avait fait à ce niveau-là, de faire autant de travail pour que mes leçons soient aussi captivantes pour mes élèves. Mais je sais que pour le travail d'enseignant aujourd'hui, les attentes sont très élevées que ce soit de la direction, des élèves, des autres parents, de nous-mêmes qu'on a l'impression que l'on a affaire à une montagne infranchissable, difficile à soulever.

Mais elle, quand elle a senti votre découragement, que vous a-t-elle dit?

Non, je n'ai pas exprimé mon découragement devant elle. Je dis que c'était une belle leçon. J'ai attendu. Elle est partie et j'ai pleuré. Ça m'a amené à une remise en question de moi-même et de mon enseignement.

Et après vos observations, qu'est-ce qui a été différent dans votre pratique de l'enseignement?

J'ai fait un effort pour mieux organiser mes leçons bien que ce n'était pas au même niveau que le mentor. Cet événement m'a aidé à comprendre que j'ai réalisé de bonnes choses, que j'avais des attentes élevées, et que je connaissais la matière mieux que je le pensais. Ce qui m'a aidé à me détendre un peu au bout d'un moment.

À quel moment est-ce que vous avez réalisé que vous avez bien fait ou moins bien fait?

Après la leçon, à la fin de la journée quand les élèves étaient partis, nous discutons de nos observations. C'est dans l'échange que j'en viens à voir des choses que je ne voyais pas avant. Quand le mentor faisait le retour avec moi suite à ses observations, je me rendais compte que je me focalisais uniquement sur la matière sans chercher à m'assurer que les élèves suivaient et comprenaient.

Donc c'est par cette observation que vous avez réalisée sur la pratique du mentor à partir de votre propre expérience avec les mêmes élèves que cela a constitué pour vous une introspection de votre pratique? Vous vous regardiez quand vous voyiez le mentor agir?

Oui,

Qu'est-ce qui vous servait d'éléments d'information pour votre introspection?

Je regardais ce qu'elle faisait par rapport à ce que je faisais. Je pouvais voir ce que je faisais bien et ce que je faisais moins bien.

Mais en quoi cette expérience est différente de votre expérience durant tes stages de formation à l'enseignement quand vous observiez l'enseignement de votre enseignant associé?

C'est une excellente question. Pour les stages que j'ai faits il y a quand même un certain temps-là, c'était pareil, mais pour les stages faits à la faculté c'est qu'on rentre à un certain moment de l'année pour observer. Mais ce que je trouve qu'il manque c'est qu'on voit exactement comment établir la discipline et les routines. C'est quelque chose qui revient souvent, tout cela n'est pas appris vraiment. Et je sais que c'est une chose difficile à apprendre, mais essentielle pour pouvoir faire le travail de l'enseignement. Je ne trouve pas qu'on n'est pas bien formé à cet égard-là.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences?

Oui. Elles m'ont permis de mieux comprendre certains paramètres de la profession, de mieux me comprendre, de connaître les défis que je dois relever pour être une excellente enseignante.

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré?

Ça été profitable à plusieurs points de vue. J'aurais cependant aimé avoir plus de temps avec elle pour travailler certaines choses dans les planifications des unités, discuter du travail à faire avec les élèves, discuter un peu plus des stratégies d'enseignement, bénéficier de plus de plus de complicité. Peut-être que plus d'échanges avec elle m'aurait permis d'avoir une meilleure appréciation de ce que je devais faire, comment je devais m'y prendre pour arriver à faire mon travail correctement.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

La disponibilité et la complicité. Je n'ai pas eu ces choses-là avec elle. Elle était quand même distante, voire réservée. Si elle avait été un peu plus ouverte peut-être que les choses auraient été différentes.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor?

Savoir partager son expérience et non juste montrer ce qu'on sait faire, l'expliquer plus que ça.

Comment une mentoré peut-elle réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat?

Être en mesure de vivre des situations partagées.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Oh mon Dieu, je ne sais pas. Savoir répondre aux besoins de ses élèves, je pense.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

C'est sûr que c'est une vocation.

La mentorée Louise

Sexe? Féminin

Classe d'âge? 24 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? C'est ma première année d'enseignement

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? J'enseigne au cycle intermédiaire.

Combien avez-vous de groupes d'élèves? J'ai quatre groupes d'élèves

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous? Les sciences, la géographie, les technologies de la communication.

Vous enseignez à quel niveau? 7e et 9e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je sors de la faculté de l'éducation et c'est ma première affectation. Par le passé, j'ai eu plusieurs emplois étudiants qui n'avaient rien à avoir avec l'enseignement. C'est mon baptême de feu c

Avez-vous un statut de permanence?

Non, je suis en probation.

Comment avez-vous été approchée pour bénéficier de l'accompagnement du mentorat?

À la journée de formation et d'orientation du nouveau personnel enseignant, nous avons été informés que nous bénéficierons d'un accompagnement d'un enseignant chevronné pour nous aider dans notre insertion professionnelle.

Comment votre mentor a-t-il été désigné? C'est le directeur qui me l'a proposé. J'ai accepté parce que je trouve que c'était une personne sympathique.

Pourquoi votre choix s'est-il porté sur cette personne?

Quand je suis arrivée à l'école, c'est-elle qui m'a accueillie. Nous avons établi une bonne relation.

Qui d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre?

Nos rencontres étaient programmées selon un calendrier prédéterminé, car nous travaillions aussi dans le cadre de l'enquête collaborative et parfois dans le cadre des CAP (communautés d'apprentissage professionnelles).

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général?

Nous parlons un peu de tout, mais plus particulièrement de mon travail et des activités d'apprentissage.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

La planification des enseignements et des apprentissages, les évaluations, l'enquête collaborative, le stress professionnel, le comportement des élèves, la lourdeur de la tâche et les questions de socialisation à la profession. Nous discutons de la complexité des tâches d'enseignement.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences d'accompagnement avec votre mentor?

Quand j'ai eu mon poste, je savais que je devais apprendre à faire de la gestion de classe. On ne peut pas tout apprendre d'un coup, il faut du temps pour apprendre. Sauf que ça prenait un peu trop de temps pour que je parvienne à avoir une classe qui a un climat qui favorise l'apprentissage des élèves. Je suis donc allée voir mon enseignante mentore pour lui demander des trucs de gestion de classe. J'ai expliqué à mon enseignante mentore les problèmes que je vivais et je lui ai demandé comment m'y prendre pour prévenir les problèmes de discipline et de comportement qui nuisaient à mon enseignement. Elle m'a parlé de diverses stratégies pour prévenir et corriger les problèmes de discipline et les maintenir. Je suis allée avec ces stratégies et j'ai dû malheureusement constater leur inefficacité. Je ne suis pas parvenue à prévenir les comportements indésirables de certains élèves et encore moins à les engager correctement à la tâche. Mes difficultés face à la gestion de classe se sont même retrouvées redoublées. Les élèves ayant entre-temps pris de l'assurance dans ce qui pouvait les amuser et me rendre la vie difficile.

Qu'avez-vous fait face à cet échec? Je suis repartie voir mon mentor, nous devons dans le cadre de l'enquête collaborative concevoir la mise en œuvre de la stratégie d'enseignement que le comité de l'enquête collaborative avait arrêté. Nous avons fixé une date de rencontre pour examiner ce que je vivais.

Pouvez-vous me donner une précision sur l'enquête collaborative? Comment la définissez-vous?

C'est un processus collaboratif entre enseignants qui consiste à examiner, dans le cas de notre école, les défis d'apprentissage auxquels sont confrontés les élèves, et à partir de ses défis de mettre en place la stratégie qui permet de relever les défis vécus par les élèves. En fait, ce sont les défis

d'apprentissages qui orientent l'enquête dans une démarche collaborative entre les enseignants. Par rapport aux besoins des élèves, les enseignants arrêtent une stratégie et un enseignant ou deux enseignants sont désignés pour mettre en application la stratégie d'enseignement. Pendant ce temps, les autres enseignants observent dans le comportement des élèves repères pour voir si la stratégie fonctionne bien. Ensuite, on revient tous en comité d'enquête pour voir si la stratégie fonctionne selon les cibles d'apprentissage fixées préalablement. C'est en fait une réflexion sur les réflexions d'action. Les actions que les enseignants mettent en œuvre sont influencées par la réflexion sur les décisions précédentes pour que les décisions postérieures soient explicites et intentionnelles. Cette façon de fonctionner permet une plus grande efficacité dans les actes d'enseignement et une meilleure qualité d'apprentissage des élèves.

Comment le processus d'accompagnement, qui consiste essentiellement en la démarche d'un mentoré et de son mentor a pris place dans cette enquête collaborative?

Les observations faites par l'enseignante mentore dans mes difficultés à engager les élèves à l'apprentissage ont servi d'élément d'analyse collaborative pour identifier les causes de mes difficultés qui étaient en fait la non-prise en compte des besoins d'apprentissage des élèves. En fait, je planifiais mes leçons pour que les élèves apprennent ce que je leur proposais. Ma mentore m'a dit qu'il fallait inverser cette façon de faire.

Que voulez-vous dire?

Il convenait de planifier ce que les élèves devaient apprendre pour atteindre les attentes du cours comme définies dans le curriculum. Pour ça, au regard des difficultés vécues, nous devons examiner ce qui se passait. La co-planification et le co-enseignement nous permettaient de mieux apprécier les différentes situations pour répondre efficacement aux besoins d'apprentissage des élèves. Le co-enseignement que nous avons pratiqué était un processus de collaboration qui partait de la planification de l'enseignement jusqu'à l'évaluation pour fournir le meilleur environnement éducationnel possible.

En quoi ce co-enseignement vous a permis de résoudre tes difficultés de gestion de classe?

À partir de la stratégie d'action arrêtée dans le cadre de l'enquête collaborative, je devais travailler avec ma mentore sur la mise en œuvre de cette stratégie par rapport au mode de fonctionnement de la classe qui était attendu.

Que devait-il y avoir de différent entre ces stratégies et celle que vous connaissez?

Cette fois, il ne s'agissait pas de me donner des stratégies. Il s'agissait d'une réflexion commune sur ce que je vivais pour identifier mes défis et y concevoir des stratégies pour me permettre de relever mes défis.

Comment y êtes-vous parvenu à identifier vos défis?

Elle m'avait d'abord expliqué pourquoi et comment elle met en œuvre ses stratégies de gestion de classe. À la lumière de ses explications, nous avons identifié les difficultés que j'éprouvais et avons mis la lumière sur ces difficultés et identifié les stratégies de remédiation.

Sur quoi vous êtes fondés pour apprécier ces stratégies?

Nous nous sommes inspirés des objectifs du guide d'accompagnement du PIPNPE. Nous avons élaboré ensemble des stratégies pour bâtir et conserver un environnement de classe sécuritaire, inclusif, axé sur l'apprentissage où la diversité est perçue comme une force. Nous avons aussi conçu des stratégies efficaces pour établir des procédures, des pratiques courantes et des normes de collaboration claires dans la classe. Il convenait aussi que nous disposions des stratégies efficaces d'organisation du temps (horaire, transition, etc.) afin de maximiser la période d'apprentissage continue et le temps où l'élève s'applique à ses tâches. Après avoir établi ces objectifs, nous devons les mettre en œuvre et par la suite réfléchir ensemble sur leur efficacité. En fait, le travail de l'accompagnement consistait à réfléchir sur nos propres réflexions pour voir si nous parvenions à bien cibler les difficultés vécues et voir si les stratégies élaborées répondaient aux objectifs visés.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor?

Le bénéfice le plus significatif du mentorat pour moi a été celui de m'amener à avoir une vision plus élargie de mon engagement professionnel. En plus d'appivoiser les comportements difficiles des élèves, je dois agir avec prudence pour ne pas mécontenter les parents qui risquent de retirer leurs enfants de l'école et les inscrire à l'école anglophone ou à l'école publique française. Je dois aussi user de bonnes habiletés pour venir à bout des difficultés langagières des élèves qui désirent davantage communiquer en anglais qu'en français. À cause des difficultés langagières de plusieurs d'entre eux, j'éprouve souvent des difficultés à concevoir des leçons qui me permettent de répondre aux différences langagières. L'accompagnement du mentorat réflexif m'a conduit à être plus réfléchi, plus critique par rapport à mes propres actions, à savoir prendre la distance pour voir ce que je fais et

comment je le fais. Par exemple, à la fin de ma journée, de travail, je réfléchis à ce que j'ai fait, à la façon dont les enfants ont réagi et ensuite, si je vois des petits problèmes ou des réactions plus vives, j'essaie de trouver des solutions. Une fois ces solutions trouvées, il faut les mettre en pratique. Et il s'avère primordial de retourner voir si cela a fonctionné. Si les solutions n'ont pas fonctionné, on se demande si nous en sommes la cause, les élèves, le contexte, la journée, etc. J'y ai trouvé beaucoup d'avantages, notamment : une d'aide sur laquelle je pouvais compter toute l'année; l'occasion d'observer une enseignante chevronnée et de travailler avec elle; un moyen d'acquérir de nouvelles compétences et d'accélérer mon apprentissage professionnel; une possibilité d'échanger sur des défis, des questions, des soucis; et une façon d'augmenter la confiance en moi.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec la mentore vous ont permis de développer certaines compétences?

Avec ma mentore, on pouvait discuter librement et j'ai beaucoup appris de nos discussions et de nos réflexions. Comme on dit, deux têtes valent mieux qu'une! Quand je réfléchissais seule, je m'engouffrais dans des pratiques d'enseignement plus complexes qui ont miné mon moral, alors que quand j'allais discuter avec le mentor ça me permettait de sortir du gouffre, de trouver d'autres idées. Ainsi, au fil de nos échanges, je suis parvenue à savoir comment examiner une problématique de mon enseignement et à élaborer seule les solutions qui pouvaient m'aider à être une meilleure enseignante.

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentor? Quand on entre en enseignement, on commet toujours des erreurs dans notre interprétation des situations d'enseignement et des actions qui sont mises en œuvre pour les corriger. Les discussions avec un enseignant expérimenté permettent d'éviter de refaire deux fois la même erreur. À cet égard, les échanges que j'ai eus avec mon mentor étaient enrichissants. Ils permettaient un recadrage dans la manière dont j'agissais dans ma pratique. Pour cela, ce qui a été le plus bénéfique dans mon expérience de mentorat a été l'examen de mes actions et de mes pensées au regard de ce que l'enseignant mentor avait lui-même vécu à ses débuts. Je pouvais mieux comprendre mon comportement et voir ce qu'il était nécessaire de corriger pour devenir le type d'enseignante que mon mentor est devenu.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue? Le travail de l'enquête collaborative n'était pas aisé. Les conseillers pédagogiques et les responsables du conseil étaient présents en tout temps durant l'année. Cela n'a fait qu'augmenter mon anxiété. D'ailleurs, je n'étais pas la seule personne anxieuse. Même des enseignants expérimentés ont trouvé l'expérience lourde. Je crois qu'il ne faut pas mêler l'accompagnement du mentorat avec un tel autre cadre d'apprentissage professionnel. Il entraîne une confusion pour des enseignants novices. Entre bien faire face à ses collègues et bien faire dans sa salle de classe on plonge tout de suite dans la paranoïa. Ce qui m'a plus mis malaise dans l'accompagnement du mentorat c'est le fait que je passais beaucoup moins de temps avec les élèves. Au cours du mois de mars, je n'ai vu mon second groupe qu'une fois à cause de la semaine de relâche, la présentation de la pièce de théâtre pour tous les élèves de 10^e et de la 9^e année et la formation pour la nouvelle grammaire. Je me suis retrouvée coincée pour mener les révisions qu'il fallait faire pour la préparation des élèves à l'examen provincial de compétence linguistique. Je ne savais pas quoi faire alors je suis allée voir la direction de l'école pour qu'elle trouve une solution.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Apporter du soutien et du coaching pour la gestion efficace de la salle de classe, les planifications de l'enseignement et d'autres aspects essentiels à l'exercice de la profession. Également, apporter un appui moral et des encouragements.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor? Disposer d'une expérience riche et être en mesure de la communiquer. Faire preuve de disponibilité, d'écoute et de patience.

Comment un mentor peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat? Jouer un rôle très actif. C'est par rapport aux besoins de la mentorée que l'accompagnement se fait. Si la mentore ne va pas vers le mentor, il ne peut bénéficier du mentorat. La mentore doit prendre des risques en vue d'apprendre du mentor, être une praticienne réfléchie, accepte la critique. Et accepter de travailler en équipe et pour cela, avoir une bonne qualité d'écoute, accepte de se fixer des objectifs d'apprentissage et faire son possible pour les réaliser. Il faut être capable de présenter ses difficultés, en les justifiant, pour permettre l'aide essentielle de son mentor.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? C'est un enseignant capable de se remettre en question. Et de cette remise en question, développer les compétences professionnelles qui la rendraient plus efficaces dans son travail.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante? C'est une vocation à cause des exigences qu'elle privilégie.

Le mentoré Urbain

Sexe? Masculin

Classe d'âge? 40-45

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

6 ans d'expérience en enseignement, mais ma première année en Ontario.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Intermédiaire et supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? Six groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? Le français

Vous enseignez à quel niveau? 9^e, 10^e, et 11^e

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

J'ai une formation en littérature obtenue en Afrique et une maîtrise de l'université de Louvain. Avant d'arriver en Ontario, j'étais déjà enseignant dans mon pays d'origine. J'ai suivi une formation d'un an à l'enseignement pour obtenir ma carte de compétence professionnelle.

Avez-vous un statut de permanence? Si oui, combien d'années vous était nécessaire pour obtenir votre permanence ? Sinon, quand prévoyez-vous obtenir votre permanence bientôt?

Je suis enseignant suppléant. C'est une suppléance à long terme de septembre à juin.

Comment avez-vous été convié à l'accompagnement du mentorat?

En indiquant le processus de mon évaluation, le directeur de l'école m'avait indiqué que tous les nouveaux enseignants doivent faire l'objet d'un accompagnement professionnel qui avait pour objet de permettre aux nouveaux enseignants de perfectionner leurs interventions professionnelles. Puisque je ne connaissais aucun de mes collègues, c'est la direction qui a choisi mon mentor.

En quoi consistait cet accompagnement réflexif du mentorat? C'est quoi concrètement l'accompagnement réflexif du mentorat?

Ce sont des discussions, des conversations entre la mentore et le mentoré à propos de l'enseignement pour me permettre de bénéficier des conseils du mentor sur les pratiques de l'enseignement et le comportement professionnel qui conviennent.

Est-ce que ces discussions et ces conversations se déroulaient dans un cadre structuré de réunion avec un ordre du jour?

Non. Ce sont des rencontres qui se tenaient en fonction de la disponibilité du mentor et de mon besoin d'éclaircissement ou d'information sur mon travail ou pour partager une expérience quelconque.

Comment ces discussions et ces conversations se déroulaient-elles? Qu'est-ce qui se disait? Vous parliez de quoi en général?

On parlait des plans des leçons, des œuvres littéraires qui peuvent favoriser l'engagement des élèves, surtout les garçons, à lire; les activités d'apprentissage, les comportements indésirables de certains élèves, les évaluations, la gestion de classe, de la vie et du fonctionnement de l'école de manière générale.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

Les problèmes de comportement des élèves, les mesures de discipline, la gestion de classe et les activités d'enseignement et d'apprentissage. En fait, on parlait des fonctions de l'enseignement. C'est-à-dire, la prestation de cours, la préparation et l'évaluation de l'enseignement, la supervision et le suivi des élèves. Dans ces conversations, il était généralement question de mes besoins de savoir-faire pour m'assurer d'avoir des interventions adéquates. J'éprouvais des difficultés pour m'ajuster aux façons de faire qui sont privilégiées ici. Les discussions avec la mentore me permettaient d'actualiser le comportement que je devais tenir pour agir avec efficacité.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor par rapport à vos besoins de savoir-faire lorsqu'il vous a aidé à résoudre un problème spécifique pour vous soutenir, vous encourager?

J'ai connu plusieurs difficultés durant toute l'année. L'adaptation n'a pas été facile. Il y a eu plusieurs plaintes auprès de la direction de la part de certains parents d'élèves. La plainte la plus mémorable est celle liée au choix du **roman Toronto je t'aime** que j'avais prescrit en lecture obligatoire. Certains parents avaient trouvé que ce roman était inapproprié dans une école catholique. J'avais été convoqué pour me justifier sur le choix de ce roman par rapport aux attentes du curriculum. Lors de cet événement, je dois reconnaître que la présence et le support de ma mentore m'ont été d'un grand réconfort. Nos rencontres, que l'on tenait généralement après les cours, étaient des moments de conversations sur le déroulement de la journée, les événements anodins qui sont survenus à l'école, les activités d'apprentissage à faire ou sur les évaluations, la gestion

de classe ou sur des sujets non scolaires. C'était l'occasion de discuter et de comprendre les façons de faire qui sont privilégiées dans la communauté scolaire. Dans ces conversations, je parlais de mon vécu, des événements survenus dans mon enseignement ou dans l'apprentissage des élèves, comment ces événements étaient-ils des expériences difficiles ou heureuses. Je tentai de connaître, selon l'expérience du mentor, comment ce que je faisais ne comblait pas ou comblait partiellement ou en totalité les exigences de la profession.

Est-ce que vous posiez explicitement la question à votre mentor pour avoir une appréciation de ce que vous faisiez et de ce que vous viviez?

Non pas exactement. Disons que lorsque nous discutons, je pouvais voir et comprendre mes torts, mes manquements dans ses questions, dans les explications qu'il pouvait donner par rapport à un aspect en particulier d'un événement.

Comment cela constituait pour vous un moment d'apprentissage professionnel? Dans ses explications des événements similaires qu'il aurait lui-même vécus ou fait l'expérience du vécu d'un autre collègue, je pouvais apprécier si j'étais dans le tort, de comprendre ce qu'il convenait ou non de faire. Les explications que l'on reçoit à la suite d'un événement assorti ou non de recommandations, constituent des moments importants d'apprentissage.

Vous évaluiez vos actions à la lumière des réflexions que le mentor faisait sur sa pratique?

La compréhension des explications ou du récit que l'on recevait est faite à partir de l'évaluation de ses actions et prenait racine dans des hypothèses qui conduisaient à réviser l'expérience vécue. L'analyse faite directement par le mentor ou moi-même constituait des éléments de connaissance pour comprendre comment moi en tant que professionnel de l'enseignement j'aurais dû agir ou comment je devrais me comporter dans le futur.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor?

Le développement de la pensée critique sur mon propre comportement d'enseignement par rapport à certains événements.

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux? Pouvez-vous donner des exemples?

Agir avec prudence et comprendre qu'un petit incident peut se transformer en situation problématique complexe. Le plus grand acquis a été la transformation de certaines expériences en apprentissage professionnel. Les échanges avec mon mentor par rapport à certains incidents m'ont aidé à voir les façons d'examiner certaines situations, de formuler des hypothèses de comportement professionnel et en évitant de perdre son temps à agir au hasard ou au moyen d'actions entreprises sans une compréhension suffisante des attentes à l'égard de mon travail.

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré?

Mon expérience du mentorat a été un moment d'apprentissage pour maîtriser les différences de mes connaissances antérieures de l'enseignement et les savoirs professionnels qui sont attendus des enseignants en Ontario.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

Bof. Tout s'est bien passé, enfin, je le crois.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Je ne sais pas. Je ne connais pas grand-chose de l'accompagnement du mentorat.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Ce sont des moments de discussions et de réflexions sur l'enseignement pour améliorer nos actions professionnelles.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Je crois que l'accompagnement reçu correspondait à ce dont je pouvais m'attendre comme support professionnel de la part d'un collègue expérimenté.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

L'accompagnement réflexif favorise la pensée critique qui permet d'évaluer des événements en vue de l'améliorer leur compréhension.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Être à l'école, être authentique et compétent pour connaître et comprendre ce que le mentoré vit et lui apporter son expérience pour qu'il sache comment relever les défis professionnels.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat?

Exprimer ses difficultés et être en mesure de comprendre les explications et les suggestions du mentor et savoir se remettre en question.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Une personne qui sait intervenir auprès de ses élèves avec professionnalisme.

La mentorée Kristel

Sexe? Féminin

Âge? 24 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? Je suis à ma deuxième année d'enseignement

À quel cycle enseignez-vous : intermédiaire ou supérieur? Intermédiaire.

Combien avez-vous de groupes d'élèves? Six groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? Le français, l'histoire, l'anglais et la religion

Vous enseignez à quel niveau? 8^e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.) Je commence à peine mon parcours professionnel en enseignement.

Avez-vous un statut de permanence?

Oui, je suis engagée de façon permanente.

Comment avez-vous été conduit à suivre un programme de mentorat?

Je crois que ça fait partie maintenant des normes d'embauche des nouveaux enseignants. Nous sommes obligés de suivre un programme d'insertion professionnelle par l'accompagnement d'une enseignante ou d'un enseignant expérimenté.

Comment a été votre intégration dans ta communauté scolaire?

Je dirais qu'elle était assez ardue. Le processus d'adaptation a été difficile.

Comment avez-vous eu votre mentor?

J'ai proposé au directeur de l'école le nom de ma mentore.

Pourquoi elle?

Nous partagions le même bureau. Nous discussions souvent. Elle m'aidait à trouver mes repères à l'école, tout naturellement, je lui ai demandé d'être ma mentore, et elle a accepté.

Est-ce que vous aviez un plan et un cadre de suivi de vos rencontres?

Non, on n'avait pas un plan de travail.

Comment se faisaient vos rencontres?

On n'avait pas des rencontres formellement planifiées. On partage le même bureau. Quand j'ai une question ou un besoin de clarification, je lui pose la question et on discute du sujet ou du problème. Mais puisque nous sommes plusieurs à partager le bureau, lorsque nous devons discuter d'un sujet en particulier nous le faisons dans ma salle de classe ou dans la sienne.

À combien d'heures évaluez-vous vos temps de rencontre?

Ça dépend. Parfois dix minutes, une demie heure, une heure, parfois plus.

Est-ce que la direction de l'école supervisait votre processus d'accompagnement?

Je ne dirais pas qu'il y a eu des supervisions formelles et structurées. Le tout était laissé à notre discrétion.

Est-ce que ça aurait fait une différence qu'elle vous encadre un peu plus?

Je ne sais pas. S'il avait fallu qu'elle contrôle ce que nous faisons, ça aurait peut-être été une autre source de stress.

La mentore et vous, à combien de reprises vous rencontriez-vous dans le processus d'accompagnement?

On se rencontrait presque tous les jours vu que nous partagions le même bureau.

Qui, d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre?

Le plus souvent, l'initiative venait de moi, et à certains moments, de la mentore lorsqu'elle voulait me montrer ou m'informer d'un événement.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parliez-vous en général?

Nous discussions des sujets scolaires et de la profession.

Dans vos conversations, quels sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

On parlait de la planification, de la gestion des cours, de la gestion des classes. On parlait de la lourdeur des tâches d'enseignement compliquées par le comportement difficile

de certains élèves et bien d'autres choses. La planification et la gestion de classe étaient des préoccupations majeures au début.

Pourquoi était-ce une préoccupation majeure?

La gestion de classe était difficile. J'avais prévu des stratégies les plus innovantes possible, très vite, je réalisais que ça ne fonctionnait que partiellement et souvent momentanément. Le comportement de certains élèves exigeait une vigilance constante. Parfois, je passais plus de temps à gérer les comportements qu'à enseigner. Cela m'épuisait. Je dormais chaque soir en réfléchissant sur la manière par laquelle je pouvais mieux contrôler certains élèves le lendemain. Toutes mes stratégies se sont avérées inefficaces. Je ne pouvais même pas espérer l'aide de la direction. Bien au contraire. Elle s'attendait à ce que je m'en sorte bien toute seule. Quand j'envoyais des élèves au bureau parce qu'ils s'étaient mal comportés, la direction les retournait en salle de classe. Je trouvais cette situation très difficile à vivre. Après les cours, je me sentais anxieuse. En plus, elle me demandait de faire de la planification interdisciplinaire pour mes trois matières. Je trouvais cette exigence compliquée à réaliser. Je voulais voir ma mentore pour m'aider à faire de l'intégration interdisciplinaire.

Comment s'y prenait votre mentore pour vous aider dans votre gestion de classe?

Elle m'expliquait ce qu'elle faisait avec certains élèves.

Est-ce que ça vous aidait?

Pas vraiment. Je voulais surtout qu'elle m'aide à mieux planifier.

Selon vos propres commentaires, doit-on considérer que la planification ne vous permettait pas d'engager d'activités intéressantes?

À cause de son expérience, je voulais qu'elle m'aide à planifier des activités qui seraient intéressantes. Lorsque j'avais été engagée, la première pensée qui m'avait traversé l'esprit était ce que j'allais enseigner la première journée de l'école. En préparant cette première journée, je pensais à ce qui allait me familiariser avec tous les élèves. J'avais fait des simulations des activités de mises en situation. Je savais précisément ce que j'allais faire. Je souhaitais que les débuts soient amusants. Et c'était très amusant. C'était la semaine de la lune de miel avec ces élèves-là. Après, je ne savais pas comment faire pour concevoir des activités intégrant trois disciplines à la fois. Les activités que je faisais et que je trouvais intéressantes quand j'étais à l'école secondaire semblaient inintéressantes pour les élèves.

Que voulez-vous dire? Lorsque j'étais à l'école secondaire, nous aimions beaucoup les activités de lecture que nous faisons dans des cercles de lecture à la bibliothèque. En planifiant cette activité, je voulais donner l'occasion aux élèves de lire des textes littéraires. J'ai été complètement déçue de constater que les élèves n'étaient pas intéressés par le genre de lecture que je leur proposais. Ils préfèrent des lectures de ce que je ne pouvais pas proposer parce qu'elles ne cadrent pas avec les attentes du curriculum. Je me suis retrouvée plusieurs fois dans des difficultés pour concevoir mes planifications. Je devais consulter mon mentor pour trouver les façons de m'y prendre.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences d'accompagnement avec votre mentor lorsqu'il vous a aidé à résoudre un problème spécifique?

J'allais le voir en général pour la planification parce qu'on nous demandait de faire de l'interdisciplinarité. Dans ma formation à l'enseignement, je n'en avais jamais fait, alors j'avais besoin d'aide pour savoir concevoir, planifier une activité dans deux matières à la fois.

Comment vous a-t-elle aidé? Quelle était la nature de l'aide dont vous avez eu besoin? Pouvez-vous me dire comment il vous a aidé?

On a planifié plusieurs leçons ensemble. La co-planification était recommandée dans les CAP par le conseil et dans le cadre du parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage en littératie. Nous devons, pour la mise en œuvre des actions qui visent l'amélioration du rendement des élèves, faire un certain nombre d'activités en équipe-école. Cela a permis de rejoindre le programme d'accompagnement qui était prescrit pour mon insertion professionnelle. Ainsi, nous avons fait ensemble des co-planifications.

Est-ce tout le temps et dans toutes vos matières que vous avez fait de la co-planification?

Non, seulement pour quelques activités d'enseignement. L'enseignement interdisciplinaire que nous devons faire ne concernait que les activités que nous devons réaliser avec nos élèves.

Comment s'y prenait-elle pour vous montrer comment faire?

Pour planifier, elle m'a montré des modèles de planification interdisciplinaire. Elle donnait des explications sur ce qu'elle fait avec ses élèves pour que je tienne compte des aspects essentiels de la planification interdisciplinaire. Elle m'a dit qu'elle faisait sa planification interdisciplinaire autour d'un thème. Je ne savais pas comment faire ma leçon à partir d'un thème. Dans les activités de l'année précédente indiquées, elle m'a montré que le thème servait d'élément mobilisateur autour duquel se greffaient les matières intégrées. Également, pour que l'enseignement soit efficace et permette le transfert de l'enseignement d'une matière à une autre, il fallait partir de l'étude d'un problème qui pouvait être résolu en histoire, en français et en religion. Pour réussir mon intégration, elle m'a conseillé de partir d'un thème central intégrant l'ensemble des matières. Mais je ne voyais pas comment le faire. J'ai téléphoné à la conseillère pédagogique qui vivait à l'occasion à l'école pour nous aider à intégrer nos matières. Elle est venue à l'école et on a travaillé ensemble. Ça m'a beaucoup aidé.

De quelle manière?

Pour planifier mon unité, comme nous devons préparer la journée de la francophonie ontarienne, elle m'a suggéré le thème pour faire ma planification interdisciplinaire. Je suis parti de ce thème pour intégrer le français, l'histoire et la religion. En fonction des activités que j'avais planifiées, le thème était mobilisateur parce que les activités associées devaient stimuler l'intérêt et la curiosité des élèves. Pour impliquer les élèves, j'avais développé une situation problème. La planification devait partir d'un problème que les élèves devaient résoudre. Après la planification, j'ai présenté la leçon à mes élèves. À la suite des trois premiers cours, les élèves semblaient désintéressés et peu motivés par les activités et les projets qui leur avaient été présentés comparativement aux élèves de mon mentor.

Qu'est-ce qui n'allait pas? Il manquait quoi pour que ça fonctionne convenablement?

L'enseignement interdisciplinaire basé sur l'examen de la situation problème devait se construire à travers l'implication des élèves dans une démarche de résolution de problèmes. La résolution des problèmes devait favoriser les apprentissages recherchés. Malheureusement, les élèves ne s'impliquaient pas. Je trouvais qu'ils n'étaient pas intéressés et pas du tout mobilisés pour le travail qu'ils devaient faire.

Qu'avez-vous fait lorsque vous avez constaté le désintérêt des élèves?

J'en ai parlé à ma conseillère pédagogique.

Mais pourquoi pas à votre mentore?

C'est la conseillère pédagogique qui m'avait suggéré le thème. Elle était donc mieux placée pour m'aider dans cette voie.

Qu'avez-vous décidé avec la conseillère pédagogique?

On a discuté de la situation. Ensemble, on a cherché à comprendre la cause du désintérêt des élèves et du choix de certaines actions que j'avais planifiées à mettre en œuvre. La conseillère pédagogique m'a expliqué que l'intérêt d'une situation problème est de présenter un problème réel sur le vécu des élèves nécessitant la recherche d'informations pertinentes. À partir de la découverte des diverses solutions, les élèves développeraient les habiletés d'analyse et de synthèse, de responsabilisation qui tout en stimulant l'activité collective développerait le travail autonome. Or, lorsque j'ai planifié les activités de résolution de problème, j'ai choisi les activités qui m'apparaissaient intéressantes. À la suite des discussions avec mon mentor, j'ai constaté que les activités qui mobilisent les élèves sont les activités portant sur des sujets de leurs préoccupations. Tout en gardant le thème, on n'a pas refait ensemble une partie de ma planification en partant de ce que nous avons observé être les intérêts des élèves.

Comment aviez-vous cerné cet intérêt?

En discutant du vécu des élèves pour instituer les diverses activités de résolution de problème liées au thème de la francophonie.

Je suis un peu perdu. J'ai crû comprendre que vous aviez fait une co-planification. Pourquoi votre planification et vos activités étaient-elles différentes?

C'était la même planification, mais il y avait quelques variantes sur la mise en œuvre. Nous différons sur les activités. Elle avait utilisé le même thème que moi. Sauf qu'elle l'avait exploité à partir d'un roman par des cercles de lectures. Comme au mois de septembre, j'avais vécu une mauvaise expérience avec les cercles de lecture, je n'en avais pas fait. De plus, je ne connaissais pas bien cette stratégie d'enseignement et que ses activités m'apparaissaient complexes, j'avais opté pour la résolution d'une situation problème liée à l'histoire des écoles francophones en Ontario de l'article 17. Ce sujet me permettait d'exploiter les relations entre les communautés francophones et anglophones et par rapport à l'impasse politique qui conduira à l'Acte de l'Amérique du Nord britannique.

Qu'est-ce qui n'allait pas dans ce projet?

Je crois que dès le départ, bien que les élèves comprennent la situation de l'impasse politique, ils ne parvenaient pas à faire le lien avec le contexte de l'interdiction des écoles en langue française en Ontario suivant l'adoption du règlement 17.

Je devais donc fournir des explications supplémentaires, ce qui créait de la confusion dans l'esprit des élèves. De plus, je devais à chaque fois ajuster ce que je faisais. Ces ajustements ajoutaient de la complexité dans le travail.

Pour ne pas avoir soumis toutes ces difficultés à votre mentore?

Je lui en ai parlé à quelques occasions.

Que lui avez-vous dit? Je lui ai dit que les élèves n'étaient pas vraiment intéressés par l'activité.

Et qu'est-ce qu'elle a proposé comme solution?

On a discuté de la gestion de classe, des façons de gérer les comportements des élèves.

Est-ce que cette discussion a été très utile?

C'étaient les mêmes conversations que nous avons. Ça ne m'a pas vraiment aidé à trouver des solutions efficaces.

Qu'avez-vous fait après?

J'en ai parlé à la conseillère pédagogique. Elle s'est proposé de venir faire du co-enseignement avec moi. Elle a gardé intactes la planification et les activités. Elle a tout simplement pris du temps pour faire un enseignement sur l'article 17 en vue de permettre aux élèves de comprendre le contexte devant guider les activités à compléter par les

élèves. Ensuite, j'ai expliqué le problème qu'il devait résoudre dans le conflit entre anglophone et francophone.

En quoi la mise au point faite par la conseillère pédagogique a-t-elle été essentielle aux explications que vous avez données pour engager l'ensemble des élèves?

Le contexte qu'elle a donné et les questions posées par les élèves ont favorisé certaines réflexions. Ces réflexions m'amenaient à bien percevoir les composantes de la situation d'enseignement d'apprentissage et de cerner les causes de l'incompréhension des élèves; à reconnaître mes propres représentations de ces situations et celles des élèves. Les observations que nous avons faites avec la conseillère par la suite et l'examen de sa pratique avec ses élèves m'amenaient à distinguer ce qui devait être changé de ce qui ne pouvait l'être dans la situation. Après avoir écouté la conseillère dans l'échange qu'elle a eu avec mes élèves, je fus en mesure de mieux expliquer aux élèves ce qu'ils devaient faire. Le travail apparaissait plus significatif pour les élèves et plus prévisible pour moi. Ma relation avec les élèves s'est même trouvée améliorée. Ainsi, quand je me retrouvais avec l'enseignant mentor, je parvenais à mieux expliquer ce qui se passe dans ma classe et à prendre mes propres décisions en ayant de moins recours à l'avis de ma mentore.

Quelles différences avez-vous observées entre la conseillère pédagogique et votre mentore dans la façon dont vous étiez accompagnée?

La conseillère pédagogique m'a écouté et on a examiné ensemble pourquoi les élèves n'embarquaient pas dans les activités que j'avais préparées. On a à partir de ce que j'ai observé, je me suis ajustée. Avec la mentore, on parlait de gestion de classe et de planification de l'enseignement à partir de sa propre expérience. Mais chaque expérience est unique. La conseillère pédagogique me parlait des directives et des consignes pour réussir. C'était à la fois théorique et pratique. Je voulais mieux visualiser ce qu'on me demanda de faire avec ce que je devais faire.

Qu'est-ce que vous retenir, jusqu'à présent, de votre expérience de mentorée?

Cela a été une expérience difficile. Je m'attendais à recevoir un meilleur support que celui que j'ai reçu. À un moment donné, j'avais l'impression que nous vivions les mêmes difficultés la mentore et moi. L'aide de la conseillère pédagogique a été significative dans les façons d'intervenir auprès des élèves. Je ne sais pas comment j'aurai vécu cette année sans ce soutien. J'entendais souvent dire à la faculté que la première année d'enseignement est une année de survie. Je ne peux le contester. Néanmoins, j'ai beaucoup appris de l'accompagnement que j'ai reçu. Ce que je retiens le plus est que l'expérience en enseignement est la base du savoir-faire enseignant. Savoir exploiter son expérience permet de développer des habiletés pour éviter des erreurs de base, des erreurs de novice et faire son travail avec efficacité.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Le rôle de l'accompagnement, de guide et de conseiller. Le mentor m'a appris à connaître mon environnement professionnel. Cette connaissance a été utile pour éviter certains écueils. En revanche, c'est grâce aux conseils de la conseillère pédagogique que j'ai le mieux appréhender le travail et les actions pédagogiques à mettre en œuvre. À partir des échanges que j'ai eus avec la conseillère pédagogique, j'ai appris à prendre le temps pour faire les choses comme cela se doit. La complexité des tâches constitue une des sources de mon stress. Je suis souvent débordé par les tâches quotidiennes. Malgré tout le temps que je mets pour m'organiser, j'ai souvent l'impression de courir après le train et d'être en retard de deux à trois wagons. Le mentor m'a conseillé de prendre le temps et d'arrêter de courir comme une forcenée.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor?

Savoir partager ses succès, par rapport à ses défis, savoir comment explorer les situations vécues par le mentoré en vue de lui montrer le bon chemin. Savoir partager son expertise de manière à ce que le débutant développe sa propre expertise. Être en mesure de déterminer les besoins d'appui du mentoré.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat?

Le mentoré doit savoir exprimer ses besoins et déterminer les cibles d'apprentissage et d'approfondissement pour améliorer son enseignement. Pour le faire, il faut qu'il reconnaisse ses forces et ses limites. Il y a une grande part d'acceptation dans le fait d'être suivi par un mentor : accepter de recevoir de l'aide, mais aussi se faire à l'idée que, même après la formation initiale, tout n'est pas nécessairement parfait lorsqu'on débute dans la profession. Même si les attentes du milieu sont parfois difficiles à combler, les jeunes enseignants aspirent à la réussite. Devant les exigences de la profession, certains peuvent éprouver un sentiment d'incompétence, de stress ou d'épuisement professionnel.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Un enseignant capable de faire apprendre ses élèves.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

Le travail des enseignants est confronté à toutes sortes de pressions menant à une complexité de la profession. Je dirais que c'est une profession complexe.

La mentorée Marie Paule

Je suis de sexe féminin. J'ai entre 25 et 30 ans. Je suis à ma première année d'enseignement. J'enseigne au cycle intermédiaire les classes de mathématiques à 4 groupes de 9^e année.

J'ai complété un bac en mathématique et je me suis inscrite à la formation à l'enseignement pour enseigner les maths au secondaire.

Oui, je suis enseignante permanente. Je suis en probation. Je dois réussir cette probation pour confirmer ma permanence. Le mentorat est un moyen mis à ma disposition pour m'aider dans mon perfectionnement professionnel. Lorsqu'on sort de la faculté d'éducation, on n'est pas toujours bien outillé pour avoir un enseignement efficace. L'accompagnement du mentorat permet d'avoir des conseils sur les façons d'intervenir avec une plus grande efficacité.

Quand j'ai été engagée, on nous avait expliqué que les premières années d'enseignement seront très difficiles. Et que de nombreux enseignants abandonnent la profession parce qu'ils finissent par détester l'enseignement à cause des contraintes qu'ils rencontrent. Le mentorat est un cadre qui nous aide à supporter et à relever les défis de l'enseignement.

J'avais effectué mon stage à l'enseignement ici à l'école. J'ai même fait une suppléance de trois semaines ici à la fin de la formation. Je connaissais un peu tout le monde. Quand j'ai été engagée, l'enseignante qui m'avait recommandée s'est proposé d'être mon mentor dans mon insertion professionnelle. Puisque je la connaissais bien... c'était déjà mon enseignante associée durant mon deuxième stage d'enseignement. Elle s'était absentée durant deux semaines. J'avais la suppléance durant son absence. Elle avait apprécié mon travail durant le stage et durant sa suppléance.

Quand j'ai été engagée et que j'ai eu en charge ma propre classe, les défis de l'enseignement me sont apparus différents. Durant mon stage à l'enseignement, j'avais établi d'excellentes relations avec l'ensemble des élèves. J'ai cru qu'il fallait simplement que j'agisse comme je l'avais fait durant mon stage pour obtenir la collaboration des élèves. En septembre, ça allait relativement bien. À partir d'octobre, les choses ont commencé à prendre une tournure particulière. J'ai eu de la difficulté à instituer un certain ordre dans mes classes et ça rendait mon enseignement difficile.

Le processus du mentorat que nous avons établi s'inscrit dans le cadre des enquêtes collaboratives en mathématiques qui étaient supervisées par la direction de l'école. Les enquêtes sont des processus de collecte de données pour acquérir des connaissances relatives à l'apprentissage des élèves et à l'enseignement en classe. Nous avons des rencontres des équipes collaboratives et des rencontres individuelles entre mon mentor et moi.

Dans nos rencontres individuelles, je lui parle de mes défis, du stress que je vis, de mon anxiété, des problèmes scolaires en général. Oui, le stress professionnel, le comportement des élèves, la gestion de classe. Nous discutons des stratégies pédagogiques dans les rencontres des enquêtes collaboratives.

Généralement, c'est moi qui prenais l'initiative lorsque cela me paraissait nécessaire ou lorsque je devais faire un compte rendu de mon cheminement par rapport à quelque chose de bien précis dans le travail des enquêtes collaboratives.

Au début de l'année, j'ai élaboré un test diagnostique. Les résultats devaient me permettre de connaître les élèves qui étaient à ma charge et d'envisager les planifications de mes activités d'enseignement en fonction des informations que j'avais recueillies. Lorsqu'est venu le moment d'enseigner, j'ai réalisé que je ne connaissais pas assez mes élèves, que je ne parvenais pas à les engager dans le travail à faire et à les motiver significativement.

Je suis donc allé voir ma mentore et je lui ai expliqué les difficultés que j'éprouvais à impliquer mes élèves dans les apprentissages. Nous avons discuté de mes problèmes en me parlant de ses stratégies pour conduire les élèves à s'engager dans leurs apprentissages. Elle a posé des questions sur ce que j'avais entrepris pour mieux connaître mes élèves. Dans nos discussions j'ai réalisé que les résultats des tests diagnostiques réalisés en début d'année avaient montré une hétérogénéité au niveau de l'habileté des élèves. Mais ces tests n'avaient mesuré uniquement que l'état des connaissances des élèves à ce moment-là. Ils ne me donnaient aucune indication sur les capacités et la vitesse d'apprentissage des élèves. Les planifications des activités d'apprentissage que j'avais élaborées sur la base des informations recueillies ne me permettaient pas de rejoindre l'ensemble des élèves comme je l'avais espéré.

Par les explications que j'ai eues du mentor sur ses stratégies de gestion de classe, j'ai réalisé sur le plan pratique que les élèves ont des comportements différents dans la résolution des problèmes de mathématiques. Certains suivent les étapes de façon systématique, sont très cartésiens alors que d'autres sont empiriques et veulent tout faire pour comprendre. Cette donnée constitue une difficulté si l'on n'envisage qu'une seule approche, mais également selon l'expérience de mon mentor, une richesse, si l'on parvient à intégrer cette diversité dans la conception même de son cours. D'ailleurs, lors d'une des séances des enquêtes collaboratives, la conseillère pédagogique avait également mentionné cet état de fait dans les façons des élèves de résoudre les problèmes en mathématiques. Dans la planification des séances du co-enseignement avec mon mentor dans le cadre des enquêtes collaboratives, il m'a invité à envisager une multitude d'approches dans la démarche de résolution d'un problème en mathématique. Après le co-enseignement, nous avons eu des discussions de groupe pour analyser les données recueillies.

Avant le co-enseignement, elle me parlait de différenciation pédagogique comme d'une stratégie pour rejoindre l'ensemble des élèves. J'en avais déjà entendu parler durant la

formation initiale et je croyais comprendre ce que ça voulait dire. Quand je me suis chargé de ma classe, je croyais qu'il fallait simplement expliquer la leçon à l'ensemble des élèves, et lors des exercices d'application, diviser les élèves en des groupes ayant à peu près le même niveau d'habiletés pour que sous mes enseignements et mon contrôle ils s'entraident. C'est lors de la planification des séances du co-enseignement avec mon mentor et de leur mise en œuvre que j'ai réalisé ce que cela signifiait concrètement. Ma conception initiale de la différenciation était mauvaise du moins. J'avais une mauvaise appréciation de ce que devait être la différenciation pédagogique. En discutant avec mon mentor et en le regardant agir, j'ai compris que la différenciation vise à amener chaque élève, considéré dans sa singularité avec son vécu et ses aptitudes à atteindre un rendement optimal.

En premier lieu, nous avons analysé ensemble la situation et la problématique relative à l'apprentissage des élèves. Essentiellement, il s'agissait de faire l'évaluation diagnostique des composantes et des relations de la situation pédagogique. Par exemple, vis-à-vis des difficultés des élèves, nous nous sommes posé les questions "Qu'est-ce que nous connaissons des attitudes, des savoirs, des démarches d'apprentissage ou des processus métacognitifs de nos élèves? Est-ce que nos interventions pédagogiques sont adéquates pour aider chacun dans sa singularité ? Sont-elles adaptées à leurs préalables et caractéristiques ? Les supports pédagogiques utilisés sont-ils pertinents pour eux? Ont-ils eu suffisamment de temps pour apprendre ? À partir de ces questions, nous avons élaboré une évaluation de notre travail. En examinant après coup ce que nous avons fait dans la pratique et les discussions que nous avons eues par la suite, j'ai été amené à réaliser que je ne faisais pas exactement ce que je devais faire pour attendre les objectifs visés.

Dès que j'ai réalisé ce qui n'allait pas dans mon travail, j'ai revu ma manière de faire de la différenciation pédagogique. J'ai appris qu'il fallait intégrer la diversité des aptitudes et utiliser cette richesse pour favoriser la progression des élèves; valoriser ce que chaque élève peut faire et ancrer les apprentissages dans le concret de leur vécu. Par rapport à la quête d'apprentissage dans ce vécu, le défi devait rendre l'élève le plus autonome possible (quel que soit son niveau d'habileté). Intéressé par les découvertes à faire, j'ai tout de suite vu que les élèves étaient plus motivés. Ce que la plupart d'entre eux considéraient comme du jeu, était un processus de travail dans lequel ils étaient en train d'apprendre.

Le plus grand bénéfice de l'accompagnement est celui d'être en mesure, comme vous le dites de mesurer ses actions, les situations d'apprentissage des élèves à partir de l'expérience des autres. De m'inspirer de ses expériences pour apprendre d'une part, et à comprendre la situation problématique dans laquelle je suis plongé et de voir à partir de cette expérience comment m'en sortir d'autre part. Non, je tente d'être moi-même. L'expérience du mentor n'est qu'un outil pour examiner ce que je vais faire au regard du savoir-faire reconnu. Oui, c'est exactement cela. Quelle que soit la qualité d'une expérience, elle ne s'importe pas. Il faut développer son propre rapport au monde, dans la vie de tous les jours comme dans la vie professionnelle. Oui. Les rencontres avec le mentor ont été quelque chose de très profitable. Les acquis les plus importants de l'accompagnement du mentorat sont le fait de réfléchir avec un collègue chevronné sur les actions professionnelles à mettre en œuvre. L'accompagnement du mentorat m'a permis de développer mon efficacité dans la conception et la mise en œuvre des stratégies d'enseignement. Les compétences que j'ai le plus développées sont celles de la gestion de classe, la différenciation pédagogique tant du point de vue de la planification des enseignements et des apprentissages que du point de vue des interventions pédagogiques en salle de classe. Le partage de l'expérience d'autrui surtout dans le cadre de perfectionnement professionnel collectif fondé sur des expériences concrètes et authentiques est un mode d'apprentissage enrichissant.

L'accompagnement réflexif du mentorat est une occasion de se comprendre et de comprendre les règles non écrites de sa profession.

La mentorée Charlotte

Sexe? Je suis de sexe féminin.

Classe d'âge? 30 à 35 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? Je compte sept années d'expérience en enseignement, mais je suis à ma deuxième année d'expérience d'enseignement en Ontario. J'enseigne les sciences à six groupes d'élèves.

Quel est votre parcours antérieur à votre engagement comme enseignante? J'ai enseigné en France pendant sept ans. À mon arrivée au Canada, j'ai suivi une formation à la pédagogie à l'université d'Ottawa.

Par rapport à votre formation à l'enseignement suivie en France qu'est-ce que cette énième formation à l'enseignement vous a apportée de nouveau? Elle m'a conduit à connaître le cadre légal, institutionnel et la mise en œuvre concrète du programme de l'enseignement en Ontario.

Comment s'est déroulée votre embauche? Les agents du conseil scolaire sont venus rencontrer les étudiants à l'enseignement à la faculté d'éducation de l'université d'Ottawa au mois de mars pour parler du recrutement qu'ils organisent à chaque début de printemps. Comme les autres étudiants, je suis allée à leur rencontre parler de moi

et de mes expériences antérieures. Je leur ai donné mon CV et ils m'ont posé des questions sur mon engagement à l'enseignement, sur mes habiletés de gestion de classe et de mon esprit de collaboration professionnelle. En juin, un agent du Conseil m'a téléphoné pour m'informer de la rétentio de ma candidature. Il m'a informé que le Conseil prenait en charge mes frais de déménagement à Toronto.

Comment avez-vous été engagée à l'accompagnement du mentorat?

Le Conseil scolaire avait organisé pour les nouveaux enseignants une journée de formation dans laquelle nous avons été informés des différents aspects du processus de notre engagement professionnel. Il était notamment question que les recrues soient jumelées à des enseignants-mentors pour nous accompagner dans notre insertion professionnelle. Quand je suis arrivée à l'école, le directeur m'a présentée à l'ensemble du personnel. Lors de la rencontre de secteur des sciences, j'ai fait une connaissance plus approfondie avec celui qui allait devenir mon mentor. Une semaine après les débuts de classe, lors des discussions sur les groupes d'élèves dont j'avais la charge, le directeur lui a proposé d'être mon mentor. Vu que nous communiquions bien et comme elle était chef de secteur, je trouvais qu'elle m'aiderait.

En quoi ce retour était-il utile dans votre perfectionnement professionnel?

Disons qu'il y a eu deux grandes phases : la phase du commencement, où vraiment je devais gérer de nombreuses difficultés de gestions de classe, et là on se voyait très régulièrement. Parfois, il venait dans ma classe à l'occasion me voir et l'on discutait.

Qui demandait vos rencontres?

C'est moi qui demandais les rencontres. À l'occasion, il pouvait me demander comment ça va avec tes groupes d'élèves. Mais la deuxième phase c'est moi qui allais le voir en cas de nécessité, en cas de besoins. Quand j'ai un problème dans ma classe qui se répète et que je n'arrive pas à gérer, à ce moment-là, je l'approche pour lui exposer le problème. Il me donne des conseils. Il me parle de ce qu'il fait pour éviter, prévenir ou pour éliminer ce genre de problème. En fonction de ce que moi je fais, il me suggère deux, trois façons de voir le problème. On en discute. À partir des faits observés, il me suggère des pistes d'interventions.

Quels étaient ces pistes d'interventions? Où les prenait-il?

Son savoir-faire? C'étaient ses propres modes d'intervention. Je tentais de voir, par rapport à l'expérience vécue, la manière la plus appropriée d'utiliser ses stratégies pour résoudre le problème d'engagement des élèves à l'apprentissage et pour éviter que certains défis se reproduisent.

Que disait-il exactement? Il me disait ce qu'il a observé et ce qu'il croit que je devrais faire.

Comment observait-il ce qui n'allait pas dans votre enseignement?

À partir de ce que je lui disais ou quand il venait me voir enseigner.

Il venait dans votre classe? Il était aussi venu dans ma classe deux fois m'observer. Il se mettait dans un coin durant mon enseignement. Ensuite, on faisait un retour sur mes interventions auprès des élèves.

Sur quoi prenait-il appui pour vous suggérer des stratégies? Est-ce qu'il vous parlait de ses expériences ou il vous parlait des savoirs professionnels de l'enseignement?

Lors de nos deux premières rencontres, il me parlait de son expérience des débuts dans l'enseignement. Il racontait la manière dont il gérait ses défis de début de carrière. C'était à ce moment-là surtout pour établir le contact en vue de me mettre en confiance. Il voulait en quelque sorte me faire comprendre: que nous sommes tous passés par là. À ce moment, il me montrait que les difficultés que je vivais étaient causées par une mauvaise appréciation des éléments de mon champ d'intervention. Il me mettait en confiance vis-à-vis de lui, de l'aide que je pourrai requérir de lui et des difficultés que j'aurai à vivre pour que je n'entre pas dans un découragement et que je saisisse en définitive que ce sont des choses qui arrivent.

Mais disposiez d'une expérience en enseignement non? Pourquoi auriez-vous été découragée?

Oui, j'avais déjà une riche expérience en enseignement. Pourtant mes débuts ici étaient difficiles. Malgré mon expérience en enseignement, j'ai dû apprendre à m'adapter à la clientèle et à la communauté scolaire. Changer de milieu est un défi passionnant pour des enseignants venus d'ailleurs. Mais ce défi comporte son lot d'anxiété et de stress. Ne pouvant me servir des repères d'enseignante utilisés en France pour s'adapter ici, je me suis sentie désorientée... J'ai vécu des perturbations qui m'ont empêchée d'être efficace avec mes élèves. Lorsqu'on est confronté à une nouvelle culture, tous les repères sur lesquels on se réfère dans notre vie pour agir disparaissent. J'avais le sentiment de ne rien connaître de l'enseignement. On se retrouve face à l'inconnu et on commet des erreurs : quand dire amicalement à un élève *tais-toi et écoute* s'assimile à une insulte ou à une intimidation et qu'on est convoquée par la directrice pour s'en expliquer, on a l'impression de vivre dans une autre planète. On doit réapprendre les gestes anodins de relations sociales lorsqu'on change de milieu culturel, car même si nous sommes tous des francophones, les valeurs et les croyances de la nouvelle société d'accueil peuvent différer ou entrer en contradiction avec celles de votre pays d'origine.

Non, essentiellement, il disait ce qu'il fallait faire. Il était donc directif dans ses conseils?

Oui, ce n'était pas voilà comment moi je fais, mais voilà comment tu devrais faire. Vous avez fait un stage en enseignement.

Quelle différence notez-vous dans le rapport que vous aviez avec l'enseignant associé et votre mentor dans le genre d'accompagnement que vous avez reçu dans les deux cas par rapport à une difficulté particulière qui vous vient à l'esprit? La différence... vraiment, la différence est qu'avec mon enseignante associée systématiquement on s'assoit et discutait. Elle venait me voir pour me dire regarde cette situation que tu as laissé passer, tu aurais dû faire attention à telle chose. Mais la différence c'est que moi je vais vers mon mentor et puis si je ne vais pas vers mon mentor il n'y a rien.

Lorsque votre enseignante associée vous donnait ses observations comment les accueilliez-vous? Et quelle différence existe-t-il avec les observations du mentor dans votre appréciation de la manière de voir vos difficultés? Avec l'enseignante associée, j'accueillais ses observations comme des principes à mettre en application systématiquement dans ma pratique. Avec le mentor, c'était très différent. J'allais vers lui et je lui disais voici ce que j'ai fait, ça n'a pas marché donc ce n'était pas bon, qu'est-ce que j'aurais dû faire, qu'est-ce que j'aurais pu faire, qu'est-ce que tu ferais à ma place... On échange. Il me propose des stratégies. En fonction de ce qu'il me dit, il peut avoir deux approches, soit il me propose d'essayer tel conseil et d'évaluer la situation avec lui. Je voulais qu'il m'explique comment il faisait pour avoir une classe engagée dans l'apprentissage alors que moi avec les mêmes élèves je me tirais les cheveux. J'essayais de voir, en l'observant, ce que je devais exactement faire pour arriver au même résultat, en même temps, j'observais les élèves pour voir ce qui arrivait dans ce temps-là. Je ne savais pas si c'est la raison qu'ils attribuaient aux autres qui faisait qu'ils étaient plus attentionnés et essayaient d'être fins avec lui. ... Ou est-ce parce qu'il avait le truc qui faisait en sorte qu'ils participaient à ce qu'ils faisaient. C'est toujours ce point-là que j'essayais d'observer. Sa technique fonctionnait bien. Moi, j'étais nouvelle au Canada, avec des élèves différents sur le plan culturel. Je ne savais pas trop bien quel type de rapport enseignant /élève établir. J'étais en apprentissage de tout. J'apprenais même le comportement des élèves dans leurs interactions avec les enseignants. Donc, il y a des choses dont je ne savais pas forcément la gestion. En observant mon mentor, je me disais ah tiens! Cette stratégie qu'il vient d'utiliser, je devrais l'essayer dans ma classe, ça devrait bien marcher... parce que c'est comme ça qu'il va rejoindre ses élèves, moi je suis peut-être trop stricte, je suis encore trop influencée par mon modèle impulsif. En fait, en l'observant interagir avec ses élèves, j'ai réalisé que j'avais des choses à revoir dans ma pratique pour être une enseignante vraiment efficace. C'est le résultat du type d'interaction qu'il avait avec les élèves. Le résultat aussi par rapport à moi-même. C'est-à-dire qu'il y a des choses que je fais, qui ne donnent pas les résultats attendus. Et là, j'en arrivais à concevoir que les réactions des élèves peuvent être fonction de mes actions. Parce que je sais que ce que tu fais peut influencer le comportement d'une personne. Quand j'observais l'enseignant mentor, je réalisais à quel point la côte à remonter était importante pour moi pour arriver à faire ce qu'il faisait avec les élèves.

Dans la discussion, je réalise que dans cette situation j'aurais pu gérer le problème différemment.

Comment parvenez-vous à faire ce discernement?

C'est dans la conversation que j'en viens à voir des choses que je ne voyais pas dans l'action. Le stress causé par la survenance d'un problème inattendu ne me fait pas réaliser certaines dimensions du problème.

Vous est-il arrivé d'aller observer votre mentor dans sa classe?

Oui, c'est arrivé plusieurs fois.

Comment ça se passait?

J'allais en classe, je prenais une place et je l'observais.

Puis là, qu'est-ce qui se passait dans votre tête quand vous l'observiez?

Je disais que je faisais la même chose.

Est-ce que vous le dites par rapport à votre pratique?

Que ce n'est pas si différent de moi (rire).

Mais qu'est-ce que vous remarquez de particulier dans sa pratique que vous pensiez que vous deviez faire?

Je réalisais par exemple que ses élèves étaient plus attentifs, mais les miens l'étaient un peu moins.

Pourquoi ses élèves étaient-ils plus attentifs?

Je pense qu'il avait réussi à établir un certain lien avec ses élèves. Moi, j'étais nouvelle au Canada, avec des élèves différents sur le plan culturel. Je ne savais pas trop bien quel type de rapport enseignant/élève il fallait établir. J'étais en apprentissage de tout. J'apprenais même le comportement des élèves. Donc il y a des choses dont je ne savais pas forcément comment les gérer. En observant mon mentor, je me disais ah tiens! Cette stratégie qu'il vient d'utiliser je devrais l'essayer dans ma classe, ça devrait bien marcher... parce que c'est comme ça qu'il va rejoindre ses élèves, moi je suis peut-être trop stricte, je suis encore trop influencé par mon modèle impulsif. En fait en l'observant interagir avec ses élèves, j'ai réalisé que j'avais des choses à revoir dans ma pratique pour être une enseignante vraiment efficace.

Qu'est-ce qui vous faisait dire que vous aviez des choses à revoir?

C'est le résultat, l'interaction qu'il avait avec les élèves. Le résultat aussi par rapport à moi-même. C'est-à-dire qu'il y a des choses que je fais, qui ne donnent pas les résultats

attendus. Et là, je n'en arrivais pas à concevoir que les réactions des élèves étaient nourries à partir de mes actions personnelles. Parce que je savais que ce que je faisais pouvait influencer le comportement d'une personne.

Après les observations de votre mentor en action, qu'est-ce qui se passait? J'allais le voir et discuter avec lui pour comprendre le pourquoi de certaines de ses actions et la réaction ou le comportement des élèves. Je lui disais par exemple que *j'ai ce que tu as fait là et j'ai trouvé ça intéressant*. Je lui demandais *pourquoi tu as fait telle chose. Est-ce que tu fais ça systématiquement? Dans quel cas le fais-tu? Et dans quel cas ne le fais-tu pas ?* Il m'expliquait la raison pour laquelle il faisait certaines choses, quand et comment.

Et là, qu'est-ce qui se passait dans votre esprit? Comment ça ce qui se passait en moi?

Mais quand vous entrez dans sa classe vous avez des prérequis, des façons de faire et vous allez et vous voyez une façon différente de faire qui semble atteindre des objectifs, vous êtes plus ou moins en déséquilibre et là vous discutez avec le mentor pour vous remettre en équilibre, il doit bien se passer quelque chose en vous non?

Oui bien des choses. Je réalise surtout que j'ai un certain chemin à parcourir pour l'amélioration de ma pratique. Je me disais qu'il fallait que je revoie ma pratique, mes attentes et modifier la façon de présenter mes leçons.

Quel était, dans ce que disait le mentor ou dans ce que vous aviez observé ce qui vous incitait fondamentalement à revoir vos pratiques d'enseignement?

L'attitude des élèves, leur intérêt à la leçon... la simplicité avec laquelle le mentor présente les concepts et l'accueil des élèves. Je l'avais observé avec plus de deux groupes différents. À chaque fois, à quelques petites différences près, c'était le même résultat que j'observais dans l'organisation, le fonctionnement de la classe et le processus d'apprentissage. Je conclusais donc que c'était la qualité de sa pratique qui donnait ce résultat. C'est pour cela que j'en étais arrivée à me dire qu'il fallait que je change ma pratique. Dans mon questionnement par rapport à sa pratique, je tentai de comprendre les sources de sa méthode.

Comment parveniez-vous à cerner les sources de sa méthode? Il me disait : *tu devrais essayer ça toi aussi pour voir ce que ça pourrait donner*. J'appréciais ses stratégies pour voir lesquelles je pourrais utiliser et lesquelles n'étaient pas pertinentes par rapport aux besoins de l'amélioration de ma pratique.

Après l'avoir observé et discuté sur sa pratique, qu'est-ce qui se passait par la suite dans le processus de votre accompagnement par le mentorat?

Il venait dans ma classe m'observer.

Bien, quand il vous a observé, qu'est-ce qui se passait? Qui entamait la conversation?

Il me demandait avant toute chose, *quel est ton sentiment? Comment tu as trouvé ton enseignement?* Et c'est là que je mettais les points où j'ai trouvé que j'ai moins bien fait.

Et comment le saviez-vous?

À cause du résultat que j'obtenais. Ensuite dans nos échanges, après lui avoir dit ce que je pense ne pas avoir bien fait, il me disait oui, il y a tel aspect que tu n'as pas bien maîtrisé. *Dans telle situation, tu aurais pu faire ceci*. Je ne voyais pas le problème ou de la situation problématique. C'est en discutant avec lui que je réalisais l'existence des problèmes et leur source.

Quand vous prenez conscience de la source du problème, qu'est-ce qui arrive par rapport à votre volonté d'amélioration de votre pratique? Que faites-vous par la suite dans la conception de votre apprentissage?

Je réalise mieux les choses que je dois anticiper dans la conception de ma pratique.

Que voulez-vous dire exactement?

J'apprécie mieux ce qu'il faut faire, ce qu'il faut éviter parce que je sais d'avance qu'une telle chose peut entraîner telle situation et constituer éventuellement une difficulté. En fait, avant les observations avec mon mentor et nos discussions d'après observations, je peux mieux concevoir mon travail à partir de ce que je suis comme personne et non à partir de ce que je croyais qu'il fallait qu'une enseignante doive faire. Avant, j'étais vraiment focalisée comme un robot.

Comment un robot? Que voulez-vous dire?

J'étais convaincue de faire les choses d'une certaine façon. En les faisant de cette façon, je réalisais que je ne parvenais pas à atteindre les résultats attendus. Après, j'ai appris que les choses de l'enseignement ne sont pas figées dans un cadre qu'il faut appliquer à tout prix. Maintenant, je peux anticiper de changer ma trajectoire.

Qu'est-ce qui donne cette confiance de changer votre trajectoire quand vous êtes en pleine action?

Déjà le rapport avec les élèves, je connais mieux les élèves, leur façon de réagir, ma façon de réagir. Il y a des moments où je sais que là je suis en train de prendre une mauvaise trajectoire. Contrairement à avant, j'ai le temps d'examiner la conséquence de mes actions pendant que je suis en action. Quand je vois que la conséquence pourrait être fatale pour moi, je change mes actions ou agis de manière à provoquer des effets différents dans mes actions.

La différence maintenant de votre deuxième année d'enseignement par rapport à la première c'est que vous êtes en mesure d'apprécier chaque situation durant

l'action ou après l'action pour vous éviter des difficultés?

Oui, j'apprécie mieux chaque contexte aujourd'hui. Avant je n'étais pas en mesure de le faire.

Comment croyez-vous que vous avez développé cette aptitude?

J'ai rencontré par mal de problème l'année dernière. Les processus de résolution de ces problèmes m'ont amené à concevoir la pratique de l'enseignement autrement. Quand j'avais commencé à enseigner, j'avais une vision de l'enseignement qui était loin de la réalité de la pratique.

Quel a été l'apport de l'enseignant mentor dans votre changement de la vision de la pratique de l'enseignement? Mon enseignant mentor intervenait toujours après le problème. Et les échanges que nous avions étaient une démarche d'évaluation du problème et éventuellement des solutions à appliquer.

En quoi l'évaluation de ces situations problématiques a-t-elle été une source d'apprentissage? Je pouvais mieux apprécier ce qui provoquait mes difficultés à atteindre les objectifs que je visais. Je pouvais mieux saisir la source de certains problèmes et donc savoir comment surmonter les difficultés potentielles. J'ai surtout appris que tant qu'on n'a pas vécu une difficulté, il est difficile d'apprécier la résolution d'un problème dans la pratique de l'enseignement.

Est-ce qu'on peut dire que l'expérience du mentor est un savoir qui a permis l'amélioration de votre pratique de l'enseignement?

Ça été un savoir. Je ne lui ai fait confiance qu'à partir du moment où il m'a expliqué ses propres expériences. Et quand j'ai vu d'où il est parti et d'où il est rendu, là je me suis dit j'ai des choses à apprendre de lui.

Quelle est la différence entre ce savoir-là que vous avez développé et le savoir que vous aviez dans votre formation initiale à l'enseignement?

La différence c'est l'expérience. Ce sont des situations concrètes vécues. Dans la formation à l'enseignement, on nous donne des documents à lire sur la gestion de classe ou des problèmes qui peuvent survenir dans une salle de classe et présenter des solutions de résolution. Ces connaissances sont difficiles à suivre quand on vit une situation problématique.

Pourquoi?

Quand on partage une situation à partir d'un vécu assumé avec collègue qui nous présente ses solutions on les accueille plus facilement parce qu'on n'est dans l'ordre de l'émotion, on sait exactement ce dont il s'agit parce qu'on l'a réellement vécu.

Quand le mentor vous a donné des indications sur ce que vous pouvez faire, est-ce qu'il fait référence à un cadre de savoir particulier ou uniquement à son expérience?

Il parlait surtout des modes d'intervention dans les écoles efficaces, du cadre de l'IB. Il ne parlait de son expérience que quand il s'est agi de discuter des sentiments personnels par rapport aux comportements des élèves. En général, il faisait référence au cadre des objectifs de l'IB et des attentes de l'école efficace.

Qu'est-ce qu'un bon mentor?

Un bon mentor est une personne qui dispose d'une bonne maîtrise des attentes du curriculum, du programme d'enseignement et surtout qui sait comment mettre en œuvre ces choses. Il sait comment pousser son collègue à développer ses propres stratégies. Quand c'est directif, on a l'impression que le mentor nous juge.

Le mentoré Jean

Sexe? Masculin

Classe d'âge? 25-30 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? C'est ma première année d'enseignement

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? J'enseigne au cycle supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? J'ai six groupes d'élèves

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous? La chimie, la biologie et les sciences

Vous enseignez à quel niveau? 9ème, 10ème, 11^{ème} et 12ème année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je sors de la faculté de l'éducation. Je suis à ma première année d'enseignement.

Avez-vous un statut de permanence? Non, sans doute l'année prochaine

Comment as-tu été approché pour bénéficier de l'accompagnement du mentorat? À mon arrivée à l'école, le directeur m'a demandé de choisir un mentor parmi mes

collègues. J'ai demandé à ma collègue si elle pouvait être ma mentore.

Qu'est-ce qui vous a conduit à choisir cette mentore? Elle enseignait les mêmes cours que moi. Je croyais qu'on pouvait travailler ensemble pour que je tire profit de son expérience.

Comment votre accompagnement du mentorat s'est déroulé. On parlait de temps en temps des cours et des activités d'apprentissage. Lors de la première rencontre, elle m'avait passé ses planifications et ses unités d'enseignement. Elle a seulement décrit sa planification à long terme et les ressources dont elle se sert pour faire ses leçons.

Est-ce qu'elle enseignait les mêmes cours que vous? Elle enseignait les classes de 9^e, 10^e théoriques et les classes de 11^e et 12^e année universitaire. Elle voulait juste me donner des affaires pour m'aider à produire moi-même mes propres planifications. J'aurais pu trouver des exemples de ces planifications et des unités de leçons dans les ressources en ligne.

Quand vous vous rencontriez pour l'accompagnement du mentorat, quels sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent? On parlait de la planification des enseignements et des évaluations, parfois de la lourdeur du travail ou du comportement des élèves.

Vos rencontres étaient-elles programmées avec un ordre du jour des sujets de discussion? On n'avait pas de programme de rencontre prédéfini. On se rencontrait comme ça au salon du personnel ou j'allais dans sa classe quand je voulais obtenir un renseignement. Nos deux salles de classe étaient situées l'une en face de l'autre. Mais généralement, on discutait durant les pauses. Nous avions le temps pour travailler ensemble. On parlait durant les pauses. Après les cours, elle avait des activités parascolaires.

Comment vous faisiez alors pour travailler avec elle, pour qu'elle fasse du mentorat avec vous? On parlait dans les rencontres CAP... on planifiait et concevait les unités d'enseignement. On profitait également pour parler de certaines situations ou des façons de gérer les comportements des élèves.

Ces conversations visaient-elle à construire des savoirs sur l'apprentissage des élèves ou visaient-elles une meilleure appréciation de vos pratiques d'enseignement? Le plus souvent nous parlions de ce qui survenait avec les élèves. Il s'agissait de commenter ce que nous vivions et voir comment je pouvais mieux faire ce que je faisais dans ma gestion de classe pour être plus efficace dans la discipline et le suivi des apprentissages des élèves

Ce sont donc des conversations qui portaient sur ce que vous deviez faire et non ce que les élèves devaient faire? On parlait plus de ce que je devais faire pour bien enseigner, bien gérer ma salle de classe pour que je puisse enseigner.

Les conseils et les suggestions du mentor visaient donc essentiellement à répondre à vos besoins d'enseignement, vous aider à savoir comment vous en sortir des situations difficiles? Oui. Il s'agit en fait de suivre cette maxime qui dit : Crois en toi. Même si tu ne sais absolument pas ce que tu vas faire pour le moment, sache que tu vas résoudre la situation!

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences d'accompagnement avec votre mentor quand elle vous a aidé à résoudre un problème ou quand elle vous a apporté son support? Elle est venue me voir une fois pour me dire qu'elle avait entendu que les élèves se plaignaient de mon enseignement. Un ou deux parents l'avaient approchée à ce sujet. Plusieurs élèves de la 12^e année qu'elle avait eus l'année dernière se plaignaient qu'ils ne comprenaient pas mes explications et leurs résultats des tests étaient très mauvais parce que je ne leur donnais pas un enseignement convenable.

Qu'avez-vous répondu? C'était une situation très délicate. Plusieurs de ces élèves souhaitaient avoir des notes élevées pour leurs admissions à l'université et pour la quête des bourses d'études. Mais en même, leurs acquis de formation et d'apprentissage antérieurs étaient en dessous des attentes. Comme c'était-elle qui était leur enseignante, il m'était difficile de discuter de la faiblesse des élèves avec elle. Je craignais qu'elle réagisse mal, qu'elle se sente insultée. Je lui simplement dis que certains élèves réussissaient bien et que d'autres devraient retravailler les bases des concepts.

Elle ne s'est pas proposée de vous aider ou vous conseiller des trucs? Elle m'a seulement dit qu'il fallait à chaque fois, avant de commencer une nouvelle unité, revenir sur les enseignements antérieurs, faire une révision avec les élèves.

Avez-vous suivi ses conseils. Chaque enseignant fait toujours une révision des concepts et des connaissances antérieures des élèves avant de commencer l'enseignement de nouvelles notions. Mais le niveau des élèves était tellement faible. Ils ne possédaient pas les connaissances de base de certaines notions du curriculum de la 11^e année. Je ne comprenais pas par quelle magie ces élèves ont réussi le cours de 11^e année.

Qu'avez-vous dit à votre mentore? Je lui ai dit que faire des rappels des cours de la 11^e année n'était pas suffisant pour plusieurs élèves. Ils devaient soit changer de cours et prendre des cours collégiaux ou rester après l'école pour suivre des cours de rattrapage.

Votre mentore ne s'est pas proposée de vous accompagner pour que vous puissiez répondre aux besoins de tous vos élèves? Elle me disait de faire en sorte de répondre au tant que possible aux besoins des élèves. Elle disait penser à trouver des façons de répondre aux besoins des élèves. Faire des adaptations ou quelques modifications.

Est-ce qu'elle vous avait montré comment faire? Non, nous discutons de la situation particulière des façons d'éviter qu'elle se reproduise et complique mon travail. C'est comme cela que nous procédions. Nous discutons souvent.

Mais quel était le but de ces conversations? Et quelle en était l'utilité? Les conversations avec la mentore me permettaient d'appréhender ce que je ne faisais pas bien et qui était de nature à m'exposer à la critique. Parfois, je me sentais intimidé. Discuter avec la mentore me permettait de recevoir des conseils, des suggestions des façons de faire. Que ce soit au diner, à la pause ou durant les réunions pédagogiques, les conversations que nous tenions étaient intéressantes. Je me sentais à l'aise de discuter avec elle. Je lui parlais de ce qui se passait en classe avec les élèves dans les activités d'apprentissage ou avec la direction de l'école, elle en retour, me montrait par ses commentaires qu'il existe plusieurs façons de venir à bout d'une situation difficile.

L'accompagnement du mentorat se faisait donc dans vos conversations des exigences et des difficultés de la profession? Les conversations étaient axées sur le comportement professionnel qu'elle adoptait par rapport aux situations similaires que je vivais. **En quoi ces conversations étaient pour vous une source de perfectionnement professionnel?**

Les sujets des conversations étaient dans ce contexte ce qu'elle tenait à me dire à propos de son expérience d'apprentissage professionnel dans les situations difficiles. Ce qu'elle me disait me permettait de voir les manières de combler mon inexpérience et les ajustements que je devais porter dans mon comportement en tant qu'enseignant.

Mais elle ne vous expliquait pas les compétences professionnelles de l'enseignement et comment vous deviez les développer?

L'accompagnement ne visait pas à faire le chapelet des compétences professionnelles de l'enseignement. Les enseignants à mon niveau connaissent les éléments des compétences à faire valoir. On peut penser que l'accompagnement professionnel porte à apprendre les matières de l'enseignement. Ce n'est pas le but. L'accompagnement professionnel vise à faire reconnaître les comportements requis dans la pratique professionnelle de l'enseignement. Ainsi, dans nos conversations, par rapport à mon questionnement, on mettait l'accent sur les façons de se comporter face à certaines situations difficiles.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor?

Je crois que le plus grand bénéfice du mentorat pour moi a été le fait de m'amener à avoir une vision des comportements qu'il faut développer dans mon engagement professionnel. En plus d'apprivoiser les comportements difficiles des élèves, je devais savoir agir avec prudence pour ne pas mécontenter les parents qui risquent de retirer leurs enfants de l'école et les inscrire à l'école anglophone. L'accompagnement du mentorat réflexif m'a conduit à être plus réfléchi, plus critique par rapport à mes propres actions, à savoir prendre la distance pour voir ce que je fais et comment je le fais. Par exemple, je finis ma journée, je réfléchis à ce que j'ai fait, à la façon dont les enfants ont réagi et ensuite, si je vois des petits problèmes ou des réactions plus vives, j'essaie de trouver des solutions. Une fois ces solutions trouvées, il faut les mettre en pratique.

Vous avez tiré beaucoup de profit de votre collaboration du mentorat?

J'y ai trouvé beaucoup d'avantages, notamment : une d'aide sur laquelle je pouvais compter toute l'année; l'occasion de discuter avec une collègue sans peur de faire l'objet de préjugé défavorable; un moyen d'acquérir de nouvelles compétences et d'accélérer mon apprentissage professionnel; une possibilité d'échanger sur des défis, des questions, des soucis; et une façon d'augmenter la confiance en moi.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences?

Avec mon mentor, on pouvait discuter librement et j'ai beaucoup appris de nos discussions et de nos réflexions. Comme on dit, deux têtes valent mieux qu'une! Quand je réfléchissais seule, je m'engouffrais dans des pratiques d'enseignement plus complexes, cela a miné mon moral, alors que lorsque j'allais discuter avec le mentor ça me permettait de sortir du gouffre, de trouver d'autres idées. Ainsi, au fil de nos échanges, je suis parvenue à savoir comment examiner une problématique de mon enseignement et à construire les solutions qui pouvaient m'aider à être un meilleur enseignant.

Qu'est-ce que vous reprenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré?

Quand on entre en enseignement, on commet toujours des erreurs dans notre interprétation des situations d'enseignement et des actions qui sont mises en œuvre pour les corriger. Les discussions avec un enseignant expérimenté permettent d'éviter de refaire deux fois la même erreur. À cet égard, les échanges que j'ai eus avec mon mentor étaient enrichissants. Ils permettaient un recadrage dans la manière dont j'agissais dans ma pratique. Pour cela, ce qui a le plus bénéfique dans mon expérience de mentorat a été l'examen de mes actions et de mes pensées au regard de ce que l'enseignant mentor avait lui-même vécu à ses débuts. Je pouvais mieux comprendre mon comportement et voir ce qu'il était nécessaire de corriger pour devenir le type d'enseignante que mon mentor est devenu.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

L'accompagnement aurait pu se faire dans une approche de travail d'enquête collaborative. Ce qui m'a plus mis mal à l'aise dans l'accompagnement du mentorat c'est le fait que je passais beaucoup moins de temps avec les élèves. Au cours du mois de mars, je n'ai vu mon second groupe qu'une fois à cause de la semaine de relâche, la présentation de la pièce de théâtre pour tous les élèves de 10^e et de la 9^e année et la formation des enquêtes collaborative. Je me suis retrouvée coincée pour mener les révisions qu'il fallait faire pour la préparation des élèves.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Apporter du soutien et du coaching pour la gestion efficace de la salle de classe, les planifications de l'enseignement et d'autres aspects essentiels à l'exercice de la

profession. Également, apporter un appui moral et des encouragements.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor?

Disposer d'une expérience riche et être en mesure de la communiquer. Faire preuve de disponibilité, d'écoute et de patience.

Comment un mentor peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat?

Jouer un rôle très actif. C'est par rapport aux besoins du mentoré que l'accompagnement se fait. Si le mentoré ne va pas vers le mentor, il ne peut profiter du mentorat. Le mentoré doit prendre des risques en vue d'apprendre du mentor, être un praticien réfléchi, accepter la critique et accepter de travailler en équipe et pour cela, avoir une bonne qualité d'écoute, accepter de se fixer des objectifs d'apprentissage et faire son possible pour les réaliser. Il faut être capable de présenter ses difficultés, en les justifiant, pour permettre l'aide essentielle de son mentor.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Un enseignant qui est capable de se remettre en question et de cette remise en question développer les compétences professionnelles qui la rendraient plus efficaces dans son travail.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

C'est une vocation à cause des exigences qu'elle met de l'avant.

Le mentoré Marcel

Sexe? Masculin

Classe d'âge? 30 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? Je suis à ma deuxième année d'enseignement.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? J'enseigne au cycle supérieur et intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves? J'ai quatre groupes dont deux alternent d'un jour à un autre.

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? La philosophie, la psychologie, la religion et un cours sur la francophonie ontarienne.

Vous enseignez à quel niveau? 9e, 11e et 12e année.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

J'ai obtenu bac par cumule de certificat à l'UQAM. J'ai par la suite complété une maîtrise en science politique. Après mon bac, j'ai travaillé dans un organisme communautaire à Montréal dans l'accompagnement pour la recherche d'emploi pendant 5 ans. Ensuite, je me suis inscrit à la formation initiale, devenir enseignant. Et je suis ici depuis septembre 2011.

Avez-vous un statut de permanence? Oui, j'ai été engagé avec permanence en aout 2011.

Comment le mentorat s'est-il institué? Le directeur de l'école a demandé que je sois accompagné par un collègue expérimenté dans mon insertion professionnelle. J'ai demandé à un collègue s'il pouvait être mon mentor, et il a accepté.

Comment le choix de votre mentor a été fait? Je trouvais que c'était une personne qui pouvait m'aider à intégrer la communauté scolaire, vu que je pouvais communiquer avec lui facilement.

L'accompagnement du mentorat était-il un processus formel ou plutôt informel? On avait des rendez-vous informels.

Quelle a été la nature de l'implication de la direction de l'école dans le processus de l'accompagnement du mentorat? Je ne comprends pas la question.

Faisait-il un suivi régulier sur le processus ou en avait-il fait des liens lors de votre évaluation sommative? Non pas du tout. On lui avait remis les formulaires signés. Lors de l'entrevue de l'évaluation, il ne m'en a même pas parlé.

Qui, d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre? Lors de l'entretien de mon engagement, j'avais été informé que je suivrais un programme d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants. Lors de la journée pédagogique, lorsque le directeur m'a présenté à l'ensemble du personnel, il a sollicité des mentors pour les nouveaux enseignants. Nous étions trois nouveaux enseignants. Mon mentor s'est proposé de m'accompagner dans mon cheminement d'insertion professionnelle puisqu'il enseignait déjà ces matières et qu'il était parmi les 5 enseignants les plus anciens de l'école. J'ai accepté.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parliez-vous en général? Au début nous ne parlions que des questions scolaires, de la socialisation à la profession, de la lourdeur de la tâche, des méthodes efficaces de communication avec les parents, de la planification de la matière et de la gestion de classe. Il s'agissait, selon mon mentor, dans un premier temps d'éviter les plaintes des parents, de la direction de l'école et de devoir envoyer les élèves à la direction constamment. Il fallait donc avoir une gestion de classe efficace.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor? J'ai vécu de nombreuses expériences dans l'accompagnement que j'ai reçu de mon mentor. Celui qui me vient le plus à l'esprit est celui de la communication pédagogique. Il a profondément bouleversé ma perception de l'enseignement et posé les jalons de ce que je fais depuis l'année dernière. Je sais que je suis appelé à m'améliorer, pourtant je crois que l'expérience de l'année dernière restera pour longtemps dans ma pratique de l'enseignement. L'année dernière j'éprouvais de nombreuses difficultés de gestion de classe et de la communication de la matière aux élèves, ce qui a rendu mon enseignement assez ardu.

Quelles étaient ces difficultés de gestion de classe et communication de la matière? Au début de l'année, tout avait bien commencé. J'avais une excellente relation avec mes élèves. En fin septembre, le dérapage a commencé à s'opérer. Mes petites excuses à de nombreux manquements, pour des actions que je considérais innocentes, je n'ai pas été sanctionné. Et d'une excuse à une autre, lorsque quelques élèves ont décidé de ne pas compléter une série de devoirs que j'avais assignés, j'ai pris conscience que je n'avais aucune autorité sur ma classe. Les élèves disent ne pas comprendre le travail à faire. Surtout, j'avais l'impression qu'ils ne retenaient rien de mes enseignements. La matière leur semblait insaisissable.

Pourquoi? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? Je ne parvenais pas à décomposer les concepts, à vulgariser les concepts pour qu'ils soient à la portée de la compréhension des élèves. J'étais très théorique dans l'explication de mes énoncés et je parvenais à rejoindre les élèves qui disaient par ailleurs que je me contredisais dans mes explications. De plus, je voyais bien que les élèves s'ennuyaient allègrement et qu'ils semblaient pour la plupart perdus. À 10 minutes avant la fin du cours, plusieurs rangeaient leurs effets pour s'approprier à sortir de la classe. Cinq minutes avant la fin du cours, certains étaient déjà debout à la porte attendant le signal de la fin du cours. C'était désagréable comme situation.

Qu'avez-vous fait face à cette situation? J'en ai parlé à mon enseignant mentor. Je lui ai expliqué ce qui se passait. Il a demandé à voir mes planifications pour examiner avec moi mes séquences d'enseignements. Il m'a posé des questions sur les modes de mes interactions avec les élèves durant le cours, je les lui ai expliqués. Il m'a dit qu'il fallait que je transforme les concepts de la matière dans des formes qui soient accessibles aux élèves et il faut que dans les formes choisies et les activités à présenter pour réaliser les apprentissages en lien avec ces concepts que les processus soient significatives pour obtenir l'intérêt des élèves et leur motivation à participer aux apprentissages protégés. En me disant cela, je ne comprenais pas où il voulait en venir. Qu'est-ce que tout cela voulait exactement dire. Aussi, je lui ai posé la question tout bêtement : **comment mettre en pratique les grands principes qui sont exigés dans toutes les formes d'enseignement : motiver les élèves et solliciter leur participation ?** Il m'a alors parlé de ce qu'il fait dans ses cours. Il m'a dit que dans ce métier, le temps de l'enseignement comporte des faces visibles et des faces invisibles. L'efficacité de la séquence pédagogique reposera sur trois paramètres importants : la recherche préalable sur les concepts à l'étude en lien avec le curriculum qui déterminera ce que les élèves doivent maîtriser par année d'étude, l'animation pédagogique ce qu'il faut faire et comment le faire et l'évaluation des apprentissages qui se fait en trois temps : avant l'enseignement, l'évaluation diagnostique pour savoir ce que les élèves savent déjà; durant l'enseignement pour voir si le cheminement de l'enseignement et des apprentissages est dans l'axe des objectifs convoités et l'évaluation sommative pour mesurer le degré des apprentissages à la fin de l'unité.

Qu'avez-vous appris de ses explications? En lui posant des questions sur les différentes étapes, il a demandé à ce que l'on revoie tous les deux ma planification. Dans nos échanges, j'ai réalisé qu'avant le cours: la préparation est double, car elle concerne autant la matière à enseigner (ce sont les objectifs séquentiels et annuels en fonction des programmes d'étude et des compétences terminales) que la manière d'y parvenir (les procédés méthodologiques). Il m'a fait des propositions sur les procédés méthodologiques. Également, il m'a fait réaliser que pendant le cours, je devais me concentrer sur la guidance et l'animation, que le cours devait se faire dans une interaction, un échange, une discussion sur les éléments des concepts et pour que les élèves soient embarqués dans le processus, il fallait partir de leur vécu, de leur expérience pour parvenir à expliquer les fondements des concepts à l'étude. Partir des concepts pour les généraliser à des situations particulières était la meilleure façon de perdre les élèves. Il fallait me disait-il, exploiter les faits d'actualité proches du vécu des élèves et entraîner une discussion sur les choses de la vie des adolescents et petit à petit introduire les notions à l'étude. Aussi, pour assurer que les apprentissages se fassent et que je réponde aux attentes du conseil et du ministère, il fallait après le cours faire des évaluations personnelles, individuelles et collectives à partir des feuilles. Selon ses explications, je compris que les cours ne se déroulaient pas toujours de façon exacte selon le processus prévu, mais l'enseignant qui maîtrisera sa matière est un homme de science et un artiste qui sait prendre des raccourcis pour arriver à sa destination. De fait, je devais être souple dans mes enseignements et toujours garder à l'esprit celui des élèves.

Les explications, les commentaires et les suggestions faits par le mentor ont-ils suffi à vous aider à surmonter vos difficultés? En fait pas entièrement, voilà pourquoi, il m'a suggéré de le voir enseigner.

Comment s'est passée cette observation? Il enseignait et je l'observais.

Qu'avez remarqué de particulier dans sa façon de faire par rapport à la vôtre? La particularité de ses modes de communication, de présentation de la matière, des interactions avec les élèves et des activités d'apprentissage mises proposées. À la suite des observations, nous avons eu un échange. J'ai compris que l'enseignant est à la fois acteur et facteur du message qu'il veut faire passer. Pour cela, il doit incarner les valeurs qu'il souhaite voir les élèves appréhender, utiliser une diction claire, distincte, modérément élevée; lire avec expression les notions particulières sur lesquelles il s'appuie pour inculquer les valeurs ; structurer la leçon en variant les activités afin d'éviter à la fois la prévisibilité et l'ennui qui vont avec ; concevoir des temps de discussion, de la même façon, se ménager des temps de silences et de réflexions ; poser les questions au bon moment pour aller chercher la mesure de ce qui devrait ou de ce qui est appris; vérifier constamment que le message a été compris.

Est-ce que toutes ces choses, vous les avez appris à la suite de l'observation que vous avez faite? Non, une partie tout de suite, une autre partie plus tard lors d'échange. Il faut dire que je suis souvent revenu le voir pour apprécier ce que je ne faisais pas et ce dont j'avais certains doutes. En fait, c'est au fil de l'année et par rapport à mes réflexions sur mes actions et sur les explications découlant de son expérience que je parvenais à saisir ce qu'il convenait de faire et comment faire mieux que la fois précédente.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? L'accompagnement réflexif a été pour moi une stratégie concrète pour comprendre ce qui était attendu de moi, comment acquérir les savoir-faire de mon travail d'enseignant, améliorer mes pratiques pédagogiques et accroître le rendement et la réussite des élèves. Je suis parvenu à construire partiellement ma personnalité professionnelle. Pour cela, je peux dire que l'accompagnement réflexif est un outil susceptible d'aider les nouveaux enseignants à s'améliorer et à devenir plus compétents dans leur rôle. Par ailleurs, puisqu'il implique d'apprendre soi-même par l'analyse de sa pratique et celle d'un enseignant chevronné, il porte essentiellement à réfléchir aux techniques les plus appropriées, ce qui inévitablement conduit à développer un savoir-faire propre efficace.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences? Plusieurs, du moins, je l'espère. Je sais désormais que l'acte d'enseignement est un dialogue permanent entre l'enseignant et l'enseigné. Il appartient au professeur d'établir le cadre harmonieux de ce dialogue avec ses élèves pour qu'ils coopèrent, par exemple, en variant la nature des exercices et des approches méthodologiques, car le degré d'attention intense est de courte durée ; en privilégiant le manuel, car c'est un outil précieux et, s'il ne convient pas entièrement, aucun manuel n'est parfait, en le considérant comme une aide ; en ne parlant pas tout le temps : c'est fatigant pour le professeur autant que pour les élèves. Se taire n'est pas synonyme de passivité, de faiblesse ou d'incompétence : le silence du professeur peut rendre l'étude plus productive en permettant aux élèves de réfléchir et de s'exprimer à bon escient; en faisant répéter les notions de base (les savoirs requis) : l'interrogation systématique, orale ou écrite de courte durée reste le meilleur moyen de fixer les connaissances indispensables ; la pratique des répétitions collectives et des remédiations immédiates fait gagner du temps et maintient, autant que possible, la cohérence du niveau particulièrement dans des classes hétérogènes. Je dois me mettre à la portée de ses élèves, tant pour le fond que pour la forme. Je dois donc tenir compte de leur âge, de leurs expériences, de leurs connaissances et de leurs forces.

Qu'est-ce que vous retenir, jusqu'à présent, de votre expérience de mentor? L'enseignant n'est pas seul dans l'école. Il doit travailler en partenariat, car l'obligation de résultat est à la fois individuelle et collégiale. Les discussions que j'ai eues m'ont permis de me construire comme enseignant, bien plus que quand j'étais à la formation à l'enseignement. Les cas étaient concrets et l'examen enrichissant quant au savoir-faire à faire-valoir.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat? Une occasion d'introspection de ses actes à la lumière des effets de ceux-ci et l'expérience éprouvée d'un collègue chevronné.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement? Les intentions du mentorat ont été fixées selon mes besoins de développement professionnel. Le travail fait dans l'accompagnement réflexif était par conséquent dans la correspondance des objectifs qu'on s'était fixés, mon mentor et moi.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer? Le mentorat réflexif est un contexte de co-réflexion sur des dilemmes de pratiques professionnelles. Il consiste au questionnement pour cerner la situation réelle et établir la situation idéale. De la mise en œuvre de cette situation idéale découle un savoir qui, lorsque expérimenté dans une situation analogue devient un savoir-faire parce qu'il suscite une science éprouvée.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat? Les temps d'échange entre mentor et mentoré sont trop courts. Les enseignants qui font du mentorat devraient bénéficier d'un temps de préparation pour mieux s'investir dans le travail qu'ils font avec les enseignants mentorés.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Savoir écouter et savoir appréhender les situations qui lui sont présentées et les exploiter en fonction de son expérience pour orienter l'enseignant débutant dans l'appréciation de ses différentes situations d'enseignement. Également, savoir poser les bonnes questions. L'interrogation est un art difficile, pourtant, lorsqu'on parvient à poser la bonne question, on parvient à mener la personne à se donner lui-même les repères pour trouver de façon autonome le bon chemin de son parcours.

Quelles sont les qualités et les compétences à avoir, à votre avis, pour être un bon mentor? Savoir écouter et savoir expliquer ses propres expériences pour qu'elles deviennent les expériences de son interlocuteur.

Comment un mentor peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat? En sachant se remettre en question, en sachant puiser dans l'expérience du mentor les leçons à retenir pour éviter de refaire les mêmes erreurs et grandir dans la profession.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Un enseignant qui communique bien sa matière et qui répond adéquatement aux besoins d'apprentissage de ses élèves.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante? Une profession où il faut constamment se remettre en question pour bien faire. Pour être efficace, il ne faut pas arrêter d'apprendre.

La mentorée Marie-A

Sexe? Je suis de sexe féminin.

Classe d'âge? 25 à 30 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? Je compte trois années d'expérience en enseignement, mais à ma première année d'expérience d'enseignement en Ontario. J'enseigne le français.

Quel est votre parcours antérieur à votre engagement comme enseignante? J'ai complété un bac en éducation en didactique du français au Québec

Comment s'est déroulée votre embauche? J'ai vu une annonce d'emploi dans le journal *La Presse* dans laquelle le CSDCCS souhaitait engager des nouveaux enseignants. Comme à Montréal, j'en n'avais que des contrats, j'ai décidé d'envoyer mon cv. En juin, j'avais été convoquée à une entrevue. Une semaine plus tard, on m'annonçait que j'avais été engagée. J'ai donc fait mes bagages et je suis arrivée ici.

Comment avez-vous été engagée à l'accompagnement du mentorat? Lors de la journée d'accueil des nouveaux enseignants, j'ai été informée sur le processus d'intégration professionnelle. C'est à ce moment que j'ai appris que je serai accompagnée par une ou un enseignant d'expérience.

Comment avez-vous été jumelée à votre mentore Elle s'est proposée comme mentore.

Qui, d'entre vous, prend le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ? Nos rencontres ont été préprogrammées dans le plan du PIPNPE.

Quelles formes prennent vos rencontres? Ce sont des conversations sur les manières de guider les élèves dans leurs apprentissages et des façons d'améliorer nos modes d'intervention.

Vous évaluez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face? Entre 50 à 60 minutes, parfois plus.

Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer? En salle de classe ou dans nos bureaux.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Quelle est-elle? On suivait ce qui était établi dans mon plan de perfectionnement professionnel. Le plan portait sur le perfectionnement des savoirs professionnels pour accompagner les élèves dans le cheminement IB. On sait ce que le plan prévoyait, ce qu'on avait déjà fait et on anticipait sur les prochaines étapes.

Quand vous rencontrez la mentorée, de quoi vous parlez en général? On discutait de ce que je devais faire, on parlait de mon engagement professionnel au regard des situations d'apprentissage des élèves. Nous discutons des façons de faire progresser tous les élèves. On discutait beaucoup de la qualité des apprentissages des élèves du français et des façons de l'aider à progresser pour produire des textes de bonne qualité.

En quoi la qualité de l'apprentissage de vos élèves du français était-elle une préoccupation dans vos échanges avec la mentore? Le diagnostic sur la qualité de la production écrite de nos élèves dans l'élaboration des rapports des projets personnels et dans la formulation de leurs idées était une préoccupation qui avait été inscrite dans le plan d'école. La difficulté d'enseignement était accentuée par le fait que les élèves avaient des niveaux de maîtrise du français très variés. Il était donc difficile dans ce contexte de parvenir à des modes d'interventions pédagogiques uniformes. Il nous fallait développer des stratégies pour rehausser le niveau et les habiletés de tous les élèves. Mon plan de perfectionnement professionnel dans le cadre du PIPNPE était justement de favoriser une meilleure appréciation des interventions pédagogiques dans un contexte de différenciation et de prise en compte des besoins d'apprentissage de tous les élèves.

Comment s'est traduite l'atteinte de ces objectifs cibles par rapport à l'accompagnement du mentorat? Lors de la journée pédagogique de la rentrée, le directeur de l'école a fixé le cadre du perfectionnement professionnel pour l'ensemble du personnel enseignant. Puisque notre école était engagée dans la certification du programme IB, le perfectionnement professionnel devait porter sur l'acquisition et le développement des compétences IB de la production écrite, notamment la réalisation d'un projet personnel. L'IB est un programme-cadre qui exige des méthodes d'intervention pédagogique différentes par rapport à ce à quoi j'étais formée. Dans nos interventions

pédagogiques, nous devons conduire les élèves à établir des liens concrets entre leurs études et le monde réel. Conçu pour être inclusif, le programme pédagogique IB vise à conduire tous les élèves, quels que soient leurs centres d'intérêt et leurs compétences scolaires à s'épanouir dans un monde changeant et dans lequel ils doivent devenir des acteurs, des citoyens responsables du changement positif. L'accompagnement professionnel dans le cadre du perfectionnement professionnel de l'IB consistait à des discussions avec mon mentor pour savoir élaborer les outils et les interventions qui engagent tous les élèves à l'apprentissage.

En quoi l'accompagnement du mentorat dans ce contexte se différencie-t-il de la formation classique en enseignement de nos jours?

Certaines façons d'enseigner facilitent l'apprentissage, d'autres non.

Pouvez-vous préciser votre pensée? L'enseignement est souvent centré sur un sujet précis, par exemple l'algèbre, la conjugaison. Généralement, il s'agit de développer des habiletés. Mais on constate que ces enseignements permettent plus d'emmagasiner des connaissances plutôt que de développer des habiletés transversales mobilisables automatiquement. Avec l'IB, en portant l'accent sur apprendre à apprendre, on place l'élève dans des situations de développement scolaire où ils doivent apprendre à agir comme citoyen. L'IB conduit à enseigner aux élèves des façons d'utiliser leurs connaissances. Dans l'accompagnement réflexif du mentorat, je devais être informée sur l'ensemble des façons pédagogiques (outils et méthodes d'accompagnement des élèves) pour enseigner à apprendre à apprendre.

Et en quoi consistait cet accompagnement réflexif du mentorat? Il s'agit de conversations et de réflexions pour examiner et d'élaborer les outils, les ressources et développer les stratégies de mise en œuvre de mes interventions pédagogiques. En un mot, mon mentor devait m'aider à m'habiliter au programme du BI que je ne connaissais pas. Outre le fait de m'orienter dans le suivi des exigences administratives du programme, l'accompagnement du mentorat va m'aider à concevoir mes interventions professionnelles, notamment la gestion pédagogique des élèves.

Comment vos échanges se déroulaient-ils? Était-ce un processus de formation ou d'accompagnement structuré? Les échanges entre le mentor et moi étaient plutôt très structurés. Ils correspondaient à deux processus distincts. Le processus des CAP IB du secteur des sciences qui correspondait au travail d'équipe du secteur des sciences et les rencontres du mentorat entre mon mentor et moi. Les rencontres de secteurs visaient la conception des planifications verticales et l'élaboration des guides d'étude, des questions guides, des concepts, la connaissance des airs d'interaction, les profils des élèves, etc. Ces rencontres étaient des cadres de formations données par des spécialistes ou des conseillers pédagogiques. Mon mentor m'aidait à arriver à ces réunions bien préparée et à exploiter de façon efficace les informations que nous recevions. Le deuxième processus était plutôt le cadre de mon intervention pédagogique en salle de classe et la gestion de mes groupes d'élèves.

Quel était le rôle de la direction de l'école dans ces deux processus? intervenait-il à l'occasion dans vos échanges? L'administration est beaucoup intervenue dans les deux processus. Outre le moment de mon évaluation sommative, la direction devait s'assurer que nous soyons à jour dans la production des documents demandés par le BI et s'assurer que la mise en œuvre des objectifs du plan d'école BI établi dans le plan d'école serait réalisée. Mon mentor m'aidait à comprendre les exigences, à être à jour et respecter les exigences des réunions CAP secteur.

Comment le mentor s'y prenait-il pour s'assurer que vous respectiez les échéances? Quel est concrètement l'apport du mentor dans le travail que vous deviez compléter pour respecter les échéances? Les interventions pédagogiques dans le cadre de l'IB sont différentes des interventions pédagogiques classiques. Les réunions de secteur de l'IB visent à nous doter des mécanismes pour fournir aux élèves un apprentissage de grande qualité. Elles proposent par conséquent un perfectionnement professionnel qui développe les stratégies d'intervention pédagogiques. Le processus était tout simple. Nous avions un cadre très formel celui des CAP. Elles consistaient en des rencontres d'équipes de secteur en plénière et des rencontres en duo. Dans les rencontres en plénière, on travaillait avec une conseillère pédagogique qui nous parlait des évolutions du programme IB, des méthodes, des outils pédagogiques pour nous imprégner de la sensibilité internationale et les contextes mondiaux de l'apprentissage IB, nous renseigner sur le profil de l'apprenant, l'action service et le projet personnel que les élèves devaient compléter. Ensuite, on se mettait à travailler en duo. Il s'agissait de mettre en pratiques en duo les directives de la mise en application des recommandations de la formatrice.

En quoi consistait cette mise en pratique? Le programme IB est juxtaposé au programme MEO. Nous devions établir des préparations pédagogiques qui sont à la fois de la philosophie IB, mais dans les pratiques d'enseignement ancrées dans les attentes du curriculum de l'Ontario. Nous devions donc élaborer les unités d'enseignement, des modes et des outils d'interventions pédagogiques in, notamment les grilles d'évaluations intégrées MEO et IB. C'est dans la mise en symbiose de ces deux cadres d'enseignement que l'accompagnement du mentorat se faisait. J'avais une certaine idée des façons de monter des unités d'enseignement. Ce que je savais différait grandement de ce qui se fait en Ontario. Même si durant ma formation pédagogique, j'avais appris à élaborer les planifications et les unités d'enseignement et d'apprentissage selon les standards requis, je devais perfectionner mes connaissances pour en faire des habiletés. Mais voilà qu'en plus d'apprendre à bien faire ce que je connaissais à peine, je devais aussi apprendre une autre méthode de planification et d'intervention pédagogiques pour l'arrimer à celle que je maîtrisais à peine. Toute seule, je ne pouvais pas y arriver. Car en plus d'avoir à enseigner et à gérer au quotidien les groupes d'élèves que j'avais à ma charge, il fallait dans ce contexte déjà complexe, naviguer avec des instruments que nous ne maîtrisions pas suffisamment. La présence de mon mentor et nos discussions lors des séances de travail en duo ont été une aide essentielle dans mon fonctionnement quotidien.

Pouvez-vous donner des détails qui illustrent en quoi la présence du mentor a été essentielle dans votre travail? Que faisait le mentor concrètement pour vous aider?

Dans l'élaboration des unités d'enseignement du MÉO et dans leur arrimage avec le programme IB, je vivais de grands moments de doute amoindris par la présence d'une enseignante chevronnée. Bien que l'on dise que le mentorat pourrait permettre à un enseignant novice d'apprendre de ses expériences, je disposais de bien peu de connaissances sur lesquelles je pouvais puiser. L'IB, je n'en avais jamais entendu parler et je maîtrisais faiblement les connaissances sur les interventions pédagogiques de l'école efficace. Grâce à l'analyse de discussion faite en duo, j'ai pu constater que les réflexions faites avec le mentor dans l'élaboration des outils et des activités d'apprentissage des élèves avaient un effet dans le perfectionnement de mes habiletés.

Que voulez-vous dire ? Après avoir écouté et pris en notes les directives et recommandations de la conseillère pédagogique, nous passions tout de suite à l'action dans l'élaboration des outils pédagogiques. En analysant les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage avec le mentor, j'augmentais mes connaissances de ce que nous devons faire et comment nous devons le faire. Les réflexions sur ces connaissances favorisaient le développement de ma compréhension de la mise en œuvre de ce que nous devons réaliser, de même, elles clarifiaient ma vision et me permettait d'identifier les différents aspects de l'enseignement que je n'avais pas jusque-là envisagés.

Comment vous sentiez-vous psychologiquement? Sur le plan psychologique, la réussite et l'avancement que nous connaissions dans l'élaboration de notre travail me rassuraient et me conféraient un fort sentiment d'auto-efficacité dans mes interventions en salle de classe. De plus, puisque nous échangeons constamment avec mon mentor sur la mise en œuvre de nos outils de travail, les réflexions que nous développons à la suite de la mise en œuvre de nos planifications servaient à apporter des correctifs sur ce que je faisais et à me rendre plus efficace, et donc plus confiant.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? L'un des principaux facteurs causant le sentiment d'incompétence des jeunes enseignants novices, si je peux me considérer comme tel, est le manque de support dans le déficit de compétence et d'expérience qui se manifeste notamment par un manque de vision de ce qu'il faut faire et par une difficulté, voire une incapacité de trouver des moyens de surpasser son ignorance. La présence du mentor dans ces moments de navigation dans l'inconnue permet de cerner les moyens à mettre en œuvre dans son travail et d'augmenter, pour les personnes comme moi qui ont déjà exercé ailleurs, les habiletés et des savoirs de l'enseignement pendant les premières années de l'engagement professionnel. Les apprentissages que j'ai réalisés dans ce processus auront une influence sur la croissance professionnelle en enseignement. Car la présence du mentor ne pas permis d'acquérir des connaissances, mais des façons de faire, de me comporter d'interagir dans mon travail d'enseignant ici en Ontario.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences? Le professionnel de l'enseignement se caractérise par le fait qu'il peut et doit apprendre pour faire son travail convenablement. Dans notre pratique quotidienne, nous nous retrouvons face à des situations complexes, même si elles sont similaires à des cas vécus, ont une part d'inédit. Malgré l'inconnu, nous avons dans notre bagage cognitif une multiplicité de possibilités qu'il faut apprendre à mettre en œuvre et à développer des façons de relever les défis que les exigences de la profession nous commandent. Mes rencontres et les réflexions que nous avons eues m'ont donné des pistes pour voir comment examiner mes connaissances pour surmonter les difficultés qui peuvent survenir lors de mon engagement professionnel.

Quand le mentor vous aide, sur quoi s'appuient ses conseils? Il parle de son expérience, des exigences administratives et des éléments de compétences que l'on doit détenir pour un professionnel de l'enseignement.

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? Regarder les choses globalement avec un regard critique tout en tenant compte des aspects particuliers.

L'envie de travailler en équipe et de collaboration dans l'élaboration des stratégies d'enseignement.

À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux? Ma capacité à me représenter l'intégration de différents aspects de l'enseignement.

Pouvez-vous donner des exemples? La compétence que je maîtrise le mieux est celle de voir mon travail d'enseignant dans une perspective holistique.

Pouvez-vous élaborer ou préciser? Dans une approche IB, l'enseignement vise à conduire les élèves à développer de multiples habiletés pour interagir dans des situations dynamiques diverses. Pour y parvenir, il faut concevoir une planification de l'enseignement, des outils et des ressources pédagogiques qui favorisent le développement de la multiplicité des compétences des élèves. Si les élèves disposent d'une multiplicité de ressources et des façons de faire pour construire un monde, ce monde sera construit d'une *infinité de manières différentes* alors que les ressources de celles construites seront les mêmes. Tout apprenant peut ainsi apprendre à créer son propre monde. À cet égard, ce ne sont pas les ressources qui expliquent la nature du monde, mais la créativité de tout un chacun à le façonner selon ses propres appréhensions.

Qu'est-ce que vous retenir, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? Les discussions étaient riches. Elles ont été des sources d'informations et d'inspiration pour apprendre à se connaître et à se reconnaître comme professionnel.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue? La perte de temps dans les discussions des équipes CAP.

Quels types de rectifications doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Réduire la quantité des sujets de travail et aller plus en profondeur sur certains aspects de discussions. J'ai eu l'impression à certains moments qu'on passait d'une chose à une autre sans avoir préalablement bien épuisé les thèmes de discussions antérieurs.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat? C'est un cadre d'apprentissage et de perfectionnement essentiels. C'est une relation bien structurée dans le cadre d'une dynamique de un à un qui tout conduisant au développement du mentor, porte l'accent sur les besoins de perfectionnement du mentoré, afin de l'aider à développer son savoir-faire professionnel.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement? Même réponse.

Entrevue de Michel

Sexe? Masculin

Classe d'âge? 35-40

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? Une année

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Cycle intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 6 groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? L'éducation physique

Vous enseignez à quel niveau? 7^e et 8^e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

C'est ma première année d'enseignement. J'ai suivi une formation en enseignement pour devenir enseignant en éducation physique. Avant mon engagement à l'enseignement, j'étais entraîneur de soccer.

Avez-vous un statut de permanence? Si oui, combien d'années vous a-t-il fallu pour obtenir votre permanence ? Sinon, quand prévoyez-vous obtenir votre permanence bientôt? Je suis enseignant permanent.

Comment avez-vous été amené à vous engager à l'accompagnement du mentorat réflexif? Tous les nouveaux enseignants en Ontario ont un enseignant mentor à leur première année d'enseignement. Dans cette école, il y a six enseignants d'éducation physique : deux pour les 7^e et 8^e année, et les quatre autres pour la 9^{ème} et la 10^{ème} année. Quand je suis arrivé à l'école, le directeur m'a présenté à l'équipe d'éducation physique. Puisque je devais travailler en collégialité avec Daniel, l'autre prof de 7^{ème} et 8^{ème} année, le directeur a suggéré qu'il soit mon mentor. Il a demandé que nous travaillions en collaboration pour élaborer les planifications, les guides d'études et les activités d'apprentissage.

Le directeur était-il impliqué dans le processus d'accompagnement du mentorat? Oui, il était très impliqué. Il faisait des suivis du plan du PIPNPE pour s'assurer que les choses soient faites comme nous les avons planifiées.

Comment s'est déroulé le processus d'accompagnement du mentorat? En premier lieu, le directeur m'a rencontré pour me parler de mon évaluation au cours de l'année. Il m'a informé des différents critères de l'évaluation sommative que j'aurais à passer. Puis avec le mentor, on a discuté et planifié le perfectionnement professionnel à suivre.

Avez-vous fixé des objectifs spécifiques pour l'accompagnement réflexif de mentorat? Oui, dans l'élaboration du plan du PIPNPE, on a identifié les habiletés que je devais améliorer pour travailler avec le mentor.

Quelles étaient ces habiletés? La planification pédagogique, l'élaboration des unités d'apprentissage, la sécurité des élèves, la gestion de classe et les évaluations des apprentissages des élèves.

Avez-vous établi un calendrier de rencontres pour l'accompagnement du mentorat? On avait identifié les différentes phases de l'accompagnement en fonction de la planification à long terme qu'on devait suivre durant l'année.

Quand vous rencontraient le mentor, de quoi parliez-vous en général? Comme on travaillait dans le même bureau, on se voyait tous les jours. On parlait de tous les sujets. Du sport, des sujets scolaires et non scolaires.

Quand vous parliez des sujets scolaires, quels étaient les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent? On parlait de la planification des activités d'enseignement, des activités parascolaires, de l'élaboration et de l'évaluation des apprentissages.

Dans quel contexte se déroule l'accompagnement du mentorat? Décrivez des situations concrètes où il y a de l'accompagnement du mentorat Michel et moi travaillons beaucoup en équipe. On fait de la coplanification et du co-enseignement. Il y a des moments même où on met ensemble nos deux classes et on enseigne en même temps aux deux groupes.

Comment ça se passe. Le mentor et moi utilisons le gymnase au même moment. Avoir deux classes en même temps dans le gymnase est difficile. Comme le gymnase est séparé par un rideau, nous avons donc décidé de faire du co-enseignement pour une plus grande efficacité de notre travail, pour l'apprentissage des élèves et pour mon perfectionnement professionnel. Il est ainsi plus facile de rassembler les élèves pour expliquer certaines notions puisque tous les élèves arrêtent leur action au même moment et sur un seul signal. On planifie ensemble la leçon et puis on enseigne. Dans l'enseignement, on divise les groupes : un groupe d'élèves est plus performant tandis qu'un autre groupe d'élèves l'est moins. Cette répartition permet une meilleure prise en compte de chaque élève. Elle nous permet de mieux répondre à leurs différents besoins et développements physiques. Après les réchauffements, on fait assoir tous les élèves ensemble et là Daniel explique la leçon aux élèves et fait le modelage.

Qu'est-ce que vous faites pendant ce temps? J'observe ce qu'il fait. Comment il interagit avec les élèves. J'observe l'attitude des élèves pour être en mesure d'expliquer la leçon et d'obtenir le même type d'effet lorsque viendra mon tour. Après avoir expliqué et montré aux élèves ce qu'ils doivent faire, on les place en sous-groupes et nous faisons les tours des groupes pour s'assurer que les mouvements sont exécutés de la bonne façon. Dans le processus de cet enseignement, mon mentor et moi collaborons à tous les degrés. Chacun de nous apporte son expérience pour satisfaire les besoins de tous les apprenants. Nous partageons leurs ressources, les intérêts et l'expertise pour atteindre un but commun. Mon mentor est plus expérimenté et plus connaissant sur les affaires de la planification des unités d'enseignement, l'élaboration des grilles pédagogiques et les différents éléments du curriculum. Au début, on travaillait systématiquement ensemble pour qu'il me montre comment établir des liens entre les attentes du curriculum, les planifications et les évaluations des apprentissages. Nous travaillons ensemble à partir de la planification jusqu'à l'évaluation pour fournir le meilleur environnement éducationnel possible, mais en même temps pour me permettre de maîtriser les différents aspects de l'agir professionnel

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? L'accompagnement du mentorat réflexif, comme nous l'avons fait mon mentor et moi, a beaucoup accéléré mon perfectionnement professionnel. Elle m'a permis de bénéficier d'un processus de communication et favorisé le support nécessaire dont un enseignant débutant a besoin au début de sa carrière. Le mentor et moi travaillions dans un climat qui augmentait ma confiance et la prise de risque, la créativité et l'efficacité. En regardant le mentor agir et en interagissant avec lui dans les rétroactions après les cours, j'apprenais à travailler efficacement avec les jeunes.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences? Bien sûr. L'accompagnement réflexif du mentorat m'a permis de construire de façon active mes savoir-faire de planification. Les discussions que nous tenions m'ont permis de réfléchir de façon pro et rétroactive à ce que je devais faire quand viendrait mon tour de faire de l'enseignement de modelage. La formulation avec mon mentor des objectifs d'apprentissage des élèves faisant appel à des processus d'analyse complexes que je ne me serais pas permis ou même su utiliser si je n'avais pas dès le départ été engagé dans le type de collaboration et de support professionnel que j'ai reçu.

Il me fallait pour planifier les enseignements, faire une analyse des apprentissages visés et anticiper la manière dont ces apprentissages se dérouleraient. La rétroaction ou les questions du mentor provoquaient une révision de ce que j'avais fait auparavant tout en me permettant une meilleure appréciation des façons de faire.

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? Par cette expérience enrichissante et inoubliable, j'ai élargi ma vision de l'enseignement, ce qui a favorisé une meilleure intégration dans la communauté scolaire. Cette expérience a développé une grande confiance en moi pour faire face aux cours et découvrir les façons d'enseignement efficaces.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Le rôle le plus important du mentor est celui de guide pédagogique. Ce rôle a pour but de proposer une démarche permettant aux novices de connaître et de créer des liens systématiques entre les contenus des programmes d'études et leur mise en œuvre par rapport aux apprentissages visés et attendus. Dans ce contexte l'accompagnement que j'ai reçu a favorisé mon cheminement de l'interprétation des

situations d'apprentissages, des attentes du curriculum et des interventions pédagogiques. Le mentorat m'a permis de voir comment construire les situations d'apprentissages favorisant un agencement efficace des objectifs et des contenus à enseigner.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor? Il doit être un excellent pédagogue.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat Il doit savoir observer, écouter, être curieux, et chercher à profiter de l'expérience de son mentor pour apprendre et acquérir de l'expérience.

La mentorée Adèle

Sexe: Féminin **Classe d'âge** 25-30 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? Deux ans d'expérience.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Cycle intermédiaire.

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 3 groupes

Vous enseignez à quel niveau? 7^e et 8^e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Bac en littérature et Bac en éducation

Avez-vous un statut de permanence? Emploi permanent.

Comment avez-vous été engagée à l'accompagnement du mentorat? Étant donné que l'insertion professionnelle des enseignants novices est ponctuée par l'exigence d'un accompagnement par un enseignant mentor lors de la première année d'enseignement, je suis arrivée à l'école et fait la connaissance de nombreux collègues qui m'ont bien accueillie. Lorsque le directeur m'a rencontrée pour parler du processus de mon évaluation sommative, il m'a demandé de choisir parmi mes collègues celle ou celui qui devait m'accompagner dans mon perfectionnement professionnel. J'en ai parlé à une collègue qui partage mon bureau. Elle a accepté de relever le défi d'être ma mentore. Elle a offert sa disponibilité pour que je puisse lui adresser la sollicitation des renseignements qui m'orienteraient dans mon perfectionnement professionnel. L'accompagnement se caractérise par des conversations dans lesquelles je fais des demandes d'informations ou sollicite de l'aide pour comprendre une situation ou pour surmonter une difficulté de parcours. Mon mentor répond à mes sollicitations à travers les témoignages de son expérience ou partage avec moi des informations utiles pour m'amener à mieux appréhender certaines situations professionnelles.

Quel était le contexte de vos conversations? Nos conversations de l'accompagnement du mentorat avaient lieu durant les heures de préparations, quelques fois après les classes lorsque les élèves avaient quitté l'école ou même lors des réunions des CAP.

Dans vos échanges, qui d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre? Le plus souvent, c'est moi qui initiais les rencontres et les discussions.

Vos conversations résultaient-elles d'un programme d'échange préétabli ou un ordre du jour? Les rencontres n'étaient pas faites au hasard. Mais je ne peux pas non plus soutenir qu'elles résultent d'un programme prédéterminé. Ce furent souvent des discussions qui naissaient d'une demande de renseignement ou d'information par rapport à une décision pédagogique à mettre en œuvre.

Quand vous rencontriez le mentor, de quoi parliez-vous en général? On parlait de tous les sujets qui se rattachent à l'enseignement, à la vie et au fonctionnement de l'école en général.

Dans vos conversations, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent? La planification, la gestion de classe et le comportement des élèves.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor, lorsqu'elle vous a aidé à résoudre un problème spécifique?

J'ai beaucoup consulté mon mentor pour m'aider dans l'élaboration de mes évaluations et dans la production de mes unités d'enseignement.

Étaient-ce des domaines dans lesquels vous éprouviez des difficultés? Disons que pour concevoir les planifications et mon enseignement, je me focalisais sur le programme-cadre sans tenir compte de certains besoins des élèves. Au début de l'année, j'avais construit une excellente relation avec mes élèves. Je voulais qu'ils apprécient mon enseignement et les activités que je planifiais pour leurs apprentissages. Mais en réalité, je planifiais mon enseignement beaucoup plus en fonction de ce que

je trouvais captivant quand j'étais au secondaire et par rapport aux attentes du curriculum que de ce qui pouvait les intéresser vraiment. Malgré leurs suggestions, je préfèrai maintenir le cap par rapport à ce que j'avais établi. Les élèves ne sont pas bêtes, et même si on me l'avait dit, même si on m'avait prévenu qu'ils observent et testent, je n'ai rien vu venir. Mon entêtement a conduit à altérer la bonne relation que j'avais établie avec eux. Certains ont commencé à manifester du désintérêt et à déranger. Ces comportements étaient des signaux que j'aurais dû capter pour ajuster mon enseignement. Je me suis entêté. De cet entêtement, je n'avais pas vu qu'en l'espace de deux semaines, je perdrai le contrôle de la classe et que je saboterai tout seul, mon autorité d'enseignante. Tout allait bien jusqu'aux premières évaluations. Les résultats obtenus par les élèves ne correspondaient pas à leurs notes habituelles. Ils étaient attribuables au mauvais calibrage de mes planifications, de mon enseignement et particulièrement des évaluations que j'avais planifiées. D'abord, ils étaient longs et je calibrais très mal le questionnement avec la mesure des habiletés que je voulais évaluer et puis... les questions étaient complexes... certains élèves avaient mal fait parce qu'ils ne les comprenaient pas. Mes enseignements étaient très théoriques. Quelques élèves comprenaient ce que je faisais, mais d'autres semblaient perdus. Lors des premiers tests, je suis tombé des nuits. Les résultats étaient très mauvais. Il fallait revoir mes enseignements pour adopter une approche qui permet à tous les élèves d'apprendre. Il fallait revoir mes enseignements pour adopter une approche qui permet à tous les élèves d'apprendre. Mais je ne savais pas comment m'y prendre. J'en ai parlé avec ma mentore. Dans le récit de son expérience, j'ai découvert qu'il existe un lien de cause à effet entre les habiletés que l'on souhaite que les élèves développent, d'après les attentes du curriculum, les intérêts des élèves, les processus d'apprentissage et les évaluations en vue de mesurer ces apprentissages, les stratégies d'enseignement des concepts. Il me fallait donc m'assurer de ne pas faire les choses en mettant les murs entre les différents aspects de mon enseignement. Mais qu'une chose entraînait une autre et qu'il fallait à la fin de la ligne qu'il existe une cohérence d'ensemble. Cette compréhension des choses n'aurait pas été faite à cette étape de mon engagement professionnel si je n'avais pas évalué la situation que je vivais avec mon mentor. À la formation à l'enseignement, lorsque nous élaborions des micro-leçons, les professeurs exigeaient notre attention sur l'importance de considérer l'ensemble des éléments de l'enseignement de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation comme un tout. Mais la compréhension que j'avais de cette exigence n'était pas aussi élaborée que lorsque j'en ai parlé à ma mentore.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor?

L'accompagnement réflexif du mentorat est un processus d'investigation dans lequel on pose des questions qui portent à réfléchir. Il aide à améliorer la compréhension des situations d'enseignement et à devenir plus attentif dans l'évaluation de ce que l'on fait.

Dans vos tentatives de résolution de vos problèmes par rapport à l'expérience que le mentor vous offre, est-ce que vous tentez d'imiter le mentor dans sa pratique, notamment sa façon de résoudre les problèmes vécus de façon similaire ou vous élaborer votre propre façon d'intervenir? Je ne tentais pas de faire exactement comme elle. Je m'inspirais de ce qu'elle faisait pour comprendre ce que ça voulait dire d'être un enseignant efficace avec ses élèves.

En fait, j'avais un objectif précis en tête de ce que je souhaite faire avec mes élèves, le genre d'enseignante que je voulais être, mais je ne savais pas quel pouvait être le meilleur point de départ pour devenir la professionnelle que je projetais de devenir. Je ne veux pas seulement être une enseignante comme les autres. Je veux être une excellente enseignante. Le problème, à ce stade de mon évolution, je ne sais pas exactement comment actualiser ce que je possède. Comme si la destination était claire, mais la façon de placer entre eux les morceaux du casse-tête me permettant d'accéder à ma destination est totalement inconnue. Dans cette situation, les échanges avec ma mentore ne sont que des éléments qui m'aident à construire l'identité professionnelle de l'enseignante que je souhaite devenir.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec la mentore vous ont permis de développer certaines compétences? Bénéficier de l'expérience de la mentore est un coup de pouce très utile. Ces rencontres étaient des plus enrichissantes, ne serait-ce que pour formuler les questions que je lui adresse pour comprendre son parcours et cerner les problèmes de ma pratique de l'enseignement. Les discussions ont entraîné des réflexions dont je tire des enseignements, des apprentissages d'une personne qui est déjà passée dans le parcours de quête de développement dans lequel je tâtonne. Mais au-delà de l'expérience de la mentore, il importe de faire mes propres choix et d'expérimenter à ma façon mes aventures. Toutefois, je crois qu'il peut aussi être gagnant de s'inspirer de l'expérience de la mentore pour tenter ensuite avantageusement la mienne. S'inspirer pour avancer de façon plus confiante.

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? Savoir demander de l'aide aux collègues expérimentés pour mieux apprendre. Il est agréable de défricher soi-même le chemin de son propre développement professionnel. Par contre, en sollicitant de l'aide ou en demandant un second avis dans une situation incertaine peut conduire à consulter une personne qui connaîtra l'outil le plus adapté pour ce faire, et par ricochet, vous permettra d'accéder à votre but plus rapidement ! La discussion avec des collègues favorise le plus souvent une nouvelle perception des choses et de nouvelles possibilités d'action. En effet, l'expérience que l'autre accepte de nous partager peut nous permettre d'évoluer, de grandir et d'entrevoir de nouvelles perspectives. C'est le plus grand avantage de l'accompagnement réflexif du mentorat.

À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux?

Être en mesure d'identifier une problématique de mon enseignement et y concentrer son attention et à l'analyser en tenant compte des enjeux qui doivent entrer en ligne de

compte. Par exemple, dans la détermination des habiletés à développer chez l'élève, je sais qu'il faut faire la jonction entre la planification, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Pouvez-vous donner des exemples? Dans l'élaboration de mes planifications, je dois répondre aux questions suivantes pour m'assurer de faire les choses comme cela se doit :

Je dois bien déterminer les objectifs d'apprentissage. Quelles habiletés l'élève doit développer? Dans quel but?

Je dois susciter l'intérêt des élèves par un déclencheur : quel type de déclencheur vais-je utiliser? Comment le présenter de façon à piquer la curiosité ou susciter l'intérêt des élèves à entreprendre la tâche?

Je dois choisir d'un objet familier ou insolite, d'un événement ou toute autre réalité en lien avec l'activité (livre, article, affiche, reportage, outil technologique, etc.)

Je dois savoir comment activer leurs connaissances antérieures. Comment vais-je activer leurs connaissances antérieures ? (Ce que l'élève sait — ce qu'il sait de plus, ce qu'il va apprendre : thème, vocabulaire, etc.; spécifier les connaissances et les stratégies d'apprentissage, etc.)

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? En sachant poser des questions à la mentore, on peut bénéficier de la sagesse et du bagage d'une enseignante d'expérience

Les discussions étaient-elles enrichissantes? Pourquoi? Les discussions étaient intéressantes parce qu'elles me permettaient de briser l'isolement, de trouver un soutien, une écoute et parce qu'elles produisaient en moi de la motivation et suscitaient des encouragements qui diminuaient mon stress.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécu? L'absence d'un cadre de travail plus structuré et le manque de temps de la mentore qui avait ses propres problèmes de l'enseignement à résoudre.

Quels types de rectifications doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience? Il serait peut-être bien que les enseignantes et les enseignants qui font de l'accompagnement du mentorat soient exemptés des périodes de garde. Elles et ils auraient ainsi un peu plus de temps à consacrer à l'accompagnement des enseignants novices.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat? Un cadre de réflexion sur sa pratique de l'enseignement avec une collègue expérimentée pour perfectionner son enseignement.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement? Écouter, questionner, motiver, motivation, encourager et diminuer le stress... comprendre ce qu'est une enseignante professionnelle.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer? L'analyse réflexive me permet de comprendre ce que je fais en classe pour améliorer mes pratiques d'enseignement en apportant des changements pour faire les rectifications qui conviennent pour faciliter les apprentissages de mes élèves.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat? La rétroaction sur les discussions antérieures pour s'assurer que des réels apprentissages sont enregistrés.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

L'écoute, le questionnement pour amener le mentoré dans une introspection de sa propre pratique.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor?

Il faut avoir une excellente compréhension de l'enseignement et savoir évaluer les problèmes du mentoré afin de l'orienter adéquatement dans les pistes de réflexion à élaborer pour comprendre ce qui va et ce qui ne va pas.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat? Tout mentoré comme moi doit accepter la critique de la mentore et être très critique par rapport à moi-même.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Une personne qui a à cœur le besoin de développement de ses élèves et qui sait se remettre en question pour agir avec efficacité.

Entretien avec Marc

Sexe: Masculin Classe d'âge : 45-50 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? 2 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Cycle supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 6 groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? La physique et les mathématiques

Vous enseignez à quel niveau? 11 et 12e années

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je suis ingénieur de formation. J'ai travaillé pour Nortel. Après ma licence en économique, j'ai enseigné quelques années à l'université comme chargé de cours. Quand j'ai su que je pouvais enseigner au secondaire dans des conditions d'embauche plus favorable, j'ai suivi une formation en enseignement d'un an.

Avez-vous un statut de permanence? Je suis enseignant permanent.

Comment avez-vous été amené à votre engagement dans l'accompagnement du mentorat? L'accompagnement du mentorat est l'une des exigences d'embauche du nouveau personnel enseignant qui n'a jamais obtenu de poste permanent d'enseignement auparavant à la suite de la formation à l'enseignement. Quand je suis arrivé à l'école, puisque je ne connaissais pas encore personnellement mes nouveaux collègues, le directeur m'a suggéré un mentor. En fait, c'était juste une personne ressource à qui je devais m'adresser pour avoir de l'aide pour m'accompagner dans mon intégration professionnelle.

En quoi a consisté l'accompagnement du mentorat que vous avez reçu? Essentiellement, l'accompagnement a été un des moments de discussions pour m'aider à trouver mes repères à l'école. On parlait de ce que je devais savoir, de ce que je devais faire, des divers services de l'école et des ressources disponibles et des façons de me procurer celles qui sont indisponibles.

Qui, d'entre vous et le mentor, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre? J'initiais le plus souvent les discussions quand je sollicitais son aide. Je n'avais pas besoin de rendez-vous.

Pourquoi est-ce que vous n'aviez pas besoin de rendez-vous? Entre collègues, on ne prend pas des rendez-vous pour faire une demande de renseignements.

Mais selon ce que je crois comprendre du processus d'accompagnement du PIPNPE, vous deviez avoir des séances de travail, des périodes de conversation pour discuter de votre perfectionnement non?

Oui, on discutait, nous avions des conversations sur mon travail, sur les activités d'enseignement et l'apprentissage des élèves, mais c'étaient des discussions que nous tenions comme ça.

À quelle occasion aviez-vous ces discussions?

Lors des réunions du personnel, les journées pédagogiques, quand on se rencontrait ou quand je cherchais à avoir un renseignement.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parliez-vous en général?

On parlait de tous les sujets de la vie scolaire, des sujets scolaires, des élèves, des activités qu'on élabore pour l'enseignement.

Dans vos échanges, quels étaient les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

On parlait du comportement des élèves, des planifications d'unités d'enseignement, des évaluations, des bulletins et de la communication avec les parents des élèves non performants.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor, lorsqu'il vous a aidé à résoudre un problème spécifique? Pour vous soutenir, vous encourager? Pour vous donner des informations que vous ne possédez pas sur le système scolaire, sur l'école, sur une question pédagogique ou de gestion de classe? L'expérience du mentor avec certains élèves m'a aidé à m'ajuster dans mes interventions auprès de certains élèves. Les comportements difficiles manifestés par certains élèves ont été assez ardues à contenir à certains moments.

Que voulez-vous dire? Il est laborieux d'enseigner des élèves qui présentent des comportements difficiles. Je me trouvais parfois démuni pour enseigner ces élèves. Je discutais de la situation avec le mentor.

Vous le consultiez pour qu'il vous aide à trouver des solutions? Non, simplement parce que je trouvais la situation difficile, très difficile.

Et que vous disait-il en retour? Il me parlait aussi de ses propres difficultés avec les élèves qui affichaient des comportements inadmissibles.

Que disait-il? Il me disait que les comportements difficiles des élèves sont une des composantes les plus problématiques de l'enseignement. L'indiscipline ou le refus de suivre les consignes de l'enseignant constitue un problème important qu'il a dû souvent traiter avec rigueur et de façon préventive pour éviter d'autres problèmes plus sérieux. Il disait que lorsqu'un enseignant formule une demande à des élèves, ces derniers peuvent réagir en obéissant dans un laps de temps raisonnable, en retardant leur réponse, en refusant d'obéir, en changeant la nature de la demande par des négociations ou en tentant d'influencer l'adulte afin qu'il la retire. Je lui ai demandé quoi faire lorsque le jeune élève refuse de faire ce qui lui a été demandé ou essaie de négocier en ce sens. Il m'a répondu qu'il faut tout d'abord être conscient que l'effet ultime de la demande de l'enseignant est conforme aux règles de l'école et à la politique de sécurité. C'est en faisant valoir la légitimité de la demande sur le plan administratif ou par rapport à l'intérêt

de l'élève que l'on peut adéquatement instaurer le contexte de la nécessité chez l'élève d'obéir aux demandes qui sont faites. De plus, dans les demandes que l'enseignant fait, il faut user d'une communication claire des attentes de l'enseignant en ce qui concerne les comportements de tous les élèves. La manière d'utiliser ou de donner ses directives joue également un rôle important. Les demandes faites à l'élève doivent être claires, simples, directes et précises.

En quoi ces commentaires vous ont-ils été utiles? Il est important, dans le domaine de l'enseignement de savoir pourquoi et comment poser une action avant de le faire. Le plus souvent, on regrette certaines décisions parce qu'elles ont été prises sans préalablement avoir mesuré leur portée. Les conversations avec le mentor sur son expérience du comportement des élèves et de l'expertise qu'il a développée pour agir avec prudence m'ont renseigné sur la manière dont un professionnel de l'enseignement doit agir. Avant cette discussion, je gérais les comportements difficiles des élèves sans une stratégie de résolution. J'agissais en réaction et non pas en prévention ou en posant des actes pour transformer ces comportements difficiles en comportement positif pour le bien de l'élève. En écoutant le mentor parler de son expérience, je réalisais que le comportement difficile des élèves est une des composantes naturelles de la profession de l'enseignement. Tout professionnel doit pouvoir anticiper ces comportements. C'est ce que j'ai réalisé.

Une fois que vous avez pris connaissance de cette réalité, qu'avez-vous fait? Y avez-vous développé des stratégies spécifiques de gestion du comportement difficile des élèves ou aviez-vous utilisé celle de votre mentor? Je ne crois pas avoir développé une stratégie spécifique. En revanche, je savais ce qu'il fallait éviter pour ne pas se placer dans une situation où le comportement difficile des élèves m'empêcherait de ne pas faire mon travail adéquatement. Dans le récit du comportement difficile des élèves, le mentor avait mentionné quelques-unes de ces stratégies pour enrayer les comportements qui ne conviennent pas en salle de classe. Je ne sais pas comment, mais j'ai réalisé quelques façons d'envisager la gestion des comportements difficiles des élèves. Par exemple, être précis et direct dans mes demandes. M'assurer d'avoir un contact visuel avec l'élève. Je dois utiliser une voix ferme et une attitude dans laquelle l'élève doit comprendre ce qu'il doit faire ou ce que je souhaite qu'il fasse. De plus, il fait toujours bon de donner une directive à la fois et s'assurer préalablement de son exécution.

Avez-vous essayé d'appliquer ces stratégies? Quel en était le résultat? Oui, j'ai mis en application ces stratégies en établissant avec les élèves, les règles de fonctionnement de la classe et des comportements attendus. Je n'ai pas toujours réussi à tous les coups à obtenir le comportement voulu ou à endiguer les comportements indésirables. Avec certains élèves, il fallait bien que la connaissance des stratégies soit adéquate. S'il suffisait uniquement que l'on dispose des stratégies de gestion de classe, on ne parlerait pas des difficultés d'enseignement. Je crois qu'en plus des stratégies, il faut à certains moments disposer d'autres choses.... Une espèce de baguette magique.

Que voulez-vous dire? Avec certains élèves difficiles, un simple rappel à l'ordre suffit à les calmer. Avec d'autres, ces rappels et les stratégies que l'on peut posséder aussi brillantes qu'elles puissent être sont simplement inopérantes.

Pourquoi sont-elles inopérantes? Leur mise en œuvre ne permet pas toujours d'obtenir l'effet escompté.

Est-ce un problème de stratégie ou de mise en œuvre? Je crois que les deux vont ensemble. On peut avoir une bonne stratégie et ne pas savoir l'appliquer.

Mais n'est-ce pas le but de l'accompagnement réflexif du mentorat, favoriser entre autres le perfectionnement des stratégies de gestion de classe? Il faut croire qu'on n'a pas fait ça.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? Connaître de façon pratique le travail d'un enseignant, les ressources disponibles et les façons de les utiliser.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences? Oui, comprendre les comportements difficiles des élèves et concevoir les stratégies de gestion de classe.

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? La manière d'adresser les directives aux élèves.

À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux? Savoir que les comportements difficiles font partie de l'enseignement.

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré?

Les discussions et les conversations avec le mentor étaient très intéressantes. Elles m'ont généralement permis de comprendre de façon pratique en quoi consiste l'enseignement à l'école secondaire.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience? Je crois qu'il faut que l'accompagnement porte sur des aspects précis de l'enseignement.

Pouvez-vous préciser votre pensée? L'accompagnement du mentorat auquel j'ai pris part ne correspond à ce qui nous avez expliqué lors de la journée d'orientation. Je m'attendais à un processus plus élaboré et plus soutenu. C'étaient uniquement des occasions de discussion entre collègues. Ces conversations, je les ai tenues avec d'autres collègues à l'école.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat? Le mentor doit agir comme un conseiller

pédagogique. Il doit aider à identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour supporter l'enseignant novice à développer des stratégies efficaces et concrètes de l'apprentissage. L'accompagnement doit être fait de façon explicite par la formulation des stratégies structurée en étapes séquencées de mise en œuvre.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Un mentor est une personne-ressource qui a pour mandat d'aider le mentoré à résoudre les difficultés qu'il rencontre quotidiennement. Pour ça, le mentor doit savoir comment amener le mentoré à perfectionner son enseignement.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Un enseignant qui a une excellente gestion de classe.

Entretien avec Édith

Sexe? Féminin

Classe d'âge? 20-25 ans

Comment avez-vous été contactée pour travailler avec le mentor? Quand j'ai commencé à enseigner ici j'éprouvais des difficultés. J'en ai parlé avec la direction de l'école, qui dans le temps, était dirigée par madame X. Elle m'a suggéré un mentor pour m'aider à pouvoir cerner les bonnes techniques d'enseignement et me guider sur la manière d'enseigner. Elle était en classe et j'observais sa façon d'enseigner.

Si je comprends bien, c'est après avoir fait état de vos difficultés qu'on vous a proposé un mentor? Oui, en fait, à cause de quelques problèmes avec les élèves et de leurs plaintes. J'en ai parlé avec la directrice qui m'a proposé des manières de gérer les comportements difficiles des élèves. C'est lors de notre discussion qu'elle m'a suggéré de travailler avec des collègues pour connaître comment régler ce genre de difficultés.

Est-ce vous qui avez choisi votre mentor ou c'est la direction de l'école qui vous a indiqué une personne? Elle m'a offert les services d'un mentor parce que c'était une personne qui enseignait les mêmes cours, compétente et très professionnelle dans son travail.

Comment saviez-vous qu'elle était très professionnelle? C'est sa manière de travailler et d'aborder les problèmes, d'intervenir lors des rencontres pédagogiques. En plus, elle a une bonne connaissance du curriculum et des directives du ministère des Mesures pédagogiques. Et elle est respectée par ses élèves et d'une grande rigueur dans son travail.

Ça veut dire quoi être très rigoureuse? Elle fait son travail dans les normes de la profession et à un rapport très professionnel avec les autres enseignants.

Avant que cette personne devienne votre mentor, est-ce que vous aviez eu des occasions pour échanger avec elle? Oui, à plusieurs reprises, uniquement des échanges cordiaux entre deux personnes qui travaillent dans le même environnement.

Quel était le rôle de la direction de l'école dans votre processus d'accompagnement? Elle n'avait aucun rôle spécifique.

La direction de l'école ne faisait-elle pas le suivi de vos rencontres de mentorat alors que vous deviez le faire ensemble? Non. On faisait nos affaires en fonction de mes sollicitations. On lui avait remis le formulaire du PIPNPE et rien d'autre. Elle ne posait pas de question. Elle s'assurait sans doute que tout allait bien.

Comment vous vous rencontriez-vous? Est-ce que c'était quelque chose de très formel : vous preniez rendez-vous ou est-ce que c'était quelque chose de très informel : vous vous rencontriez par hasard et vous discutiez de votre travail? Normalement, on se rencontrait à l'heure du dîner ou quand nos périodes de préparation coïncidaient. On se rencontrait, puis on discutait de ce qu'on peut faire pour améliorer mon enseignement ou de quelque chose d'autre que j'avais entreprise.

C'était à l'initiative de qui quand vous vous rencontriez? Est-ce que c'était le mentoré qui demandait la rencontre ou le mentor? C'était à l'initiative des deux. Pour moi le mentoré, c'était pour savoir comment elle s'y prend pour gérer la classe ou d'autres problèmes. Et le mentor me rencontrait à son initiative pour savoir comment la situation s'était passée.

Quand vous vous rencontriez, vous parliez de quoi? Normalement, on parlait du problème ou de ma difficulté à pouvoir conduire mes élèves dans leurs apprentissages de façon convenable. C'était particulièrement ma gestion de classe.

Quoi exactement dans votre gestion de classe? Je lui expliquais ce qui arrivait dans ma classe, du manque d'intérêt des élèves, et à la fin je lui demandais de me suggérer une manière de gérer ce problème.

Quand vous commenciez est-ce qu'il y avait comme un plan de travail de tout et n'importe quoi? Oui. Un plan de travail existait. Au début, on avait rempli un document du mentorat du PIPNPE. On avait fait comme un plan pour toute l'année. Il devait m'accompagner dans le développement de mes compétences en

gestion de classe et dans la planification des activités d'enseignement. Dans nos discussions on parlait donc des façons de construire mes savoir-faire dans la gestion de la classe ou dans la planification de mes enseignements.

Et comment vous procédiez? Pour la gestion de classe, je lui disais ce qui se passe dans la classe, je lui parlais du comportement difficile d'un élève ou d'une activité qui ne s'était pas bien déroulée. On discutait de ça.

Ce dont vous parliez porte sur ce que les élèves faisaient, devaient faire ou sur ce que vous vous deviez faire. Autrement, sur quoi portaient vos échanges : l'enseignement ou l'apprentissage des élèves? Nos discussions étaient sur ce que je devais faire pour résoudre mes difficultés et améliorer ma gestion de classe.

Quand vous la rencontriez pour parler de vos défis de gestion de classe, comment faisait-elle pour répondre à vos besoins de développement professionnel? J'avais des questions très spécifiques à lui poser sur des situations bien précises, comme quoi faire dans certaines situations et quoi faire dans d'autres. Elle me posait des questions sur les problématiques que je lui exposais. Elle m'expliquait comment elle s'y prenait pour surmonter mon genre de difficultés.

Comment faisait-elle pour vous expliquer ses difficultés à ses débuts? Elle disait qu'à ses débuts, elle vivait les mêmes difficultés que moi et disait ce qu'elle faisait par la suite pour les éviter.

Pendant qu'elle vous décrivait son expérience, qu'est-ce qui se passait dans votre tête? Je l'écoutais et je voyais comment je pouvais exploiter ce qu'elle racontait pour mieux gérer mes classes.

Comment examiniez-vous ce qu'elle racontait pour envisager de l'exploiter? Elle disait ce qu'elle avait déjà vécu. Je cherchais à comprendre les causes des difficultés qu'elle vivait en faisant des liens avec ma propre expérience. Quand elle me racontait son expérience, elle disait le pourquoi de certaines actions qu'elle faisait qui ne marchaient pas bien et les changements qu'elle faisait pour que ça fonctionne bien. Puis, elle me faisait des suggestions, me conseillait de faire une chose plutôt qu'une autre pour éviter de répéter les mêmes difficultés connues ou celles qu'elle avait elle-même déjà vécu.

Elle vous disait de faire quoi précisément? Pouvez-vous me donner un exemple concret? Elle disait par exemple qu'il fallait que j'établisse des routines. En habituant les élèves à suivre les mêmes routines, je les conduisais à suivre des règles. C'est là que j'ai réalisé que les routines sont réglées de fonctionnement. Il ne sert à rien de donner des règles à des élèves qui ne sont pas structurés dans un cadre de fonctionnement routinier. Elle disait par exemple que les élèves devaient faire leur devoir et devaient les faire vérifier toujours de la même façon. Cette façon de procéder les plaçait dans un cadre de fonctionnement prévisible.

Est-ce que tous les conseils qu'elle vous donnait permettaient de développer des savoir-faire efficaces de la gestion de classe?

Pour certaines choses, je parvenais à mettre en œuvre des actions efficaces. Pour d'autres, je ne réussissais pas résoudre mes difficultés. Je ne parvenais pas toujours à mettre en action efficace ce qu'elle disait de faire.

Pourquoi?

Il y avait une différence entre ce que je comprenais de ce qu'elle disait faire et que j'étais contraint de faire.

Qu'est-ce qui explique cette difficulté?

En fait, je réagissais souvent au comportement des élèves. Mes réactions ou mes actions étaient dictées par ce qui arrivait. Elle n'avait pas à réagir. Ce qu'elle me disait était appliqué dans un contexte différent.

Il y avait-il un écart important entre ce que vous croyiez devoir faire dans vos discussions par rapport à ce qu'elle voyait comme un défi à relever?

Ce qui arrivait, ce que même si j'avais ses préparations et toutes ses évaluations, je n'arrivais pas à engager les élèves comme elle. Il y avait toujours des élèves distraits ou qui ne comprenaient pas exactement ce que je disais avec eux. Des fois, je ne me rendais même pas compte que certains élèves qui me suivaient ne comprenaient pas ce que je disais ou faisais.

Et que vous suggérait votre mentor?

Souvent, elle me disait : écoute après avoir vu ça je te suggère d'essayer tel truc pour t'aider ou essayer ceci pour voir ce qui va mieux fonctionner.

Mais pour vous suggérer tous ces trucs, elle se fondait sur quoi?

Sur ce qu'elle-même faisait avec ses élèves?

Oui, mais à votre connaissance, elle faisait appel à qui pour vous proposer ces trucs-là?

En fonction de ce que je lui disais, elle me disait les choses à éviter.

D'accord. Quand elle vous faisait des suggestions, est-ce qu'elle vous parlait plus de son vécu ou elle parlait en général de ce qu'elle croyait être la pratique admise dans la profession?

Elle dans son cas, elle suggérait de ce que je devais faire par rapport à son expérience et des consignes du Conseil scolaire dans la gestion de l'école sécuritaire.

Donc elle ne parlait jamais de son expérience?

Quelques fois.

Est-ce que c'était le même groupe d'élèves qu'elle enseignait?

Oui c'étaient les mêmes élèves. J'essayais de voir, en l'observant, ce que je devais exactement faire pour arriver au même résultat qu'elle. En même temps, j'observais les élèves pour voir ce qui arrivait dans ce temps-là. Je ne savais pas si la raison qu'eux autres prêtaient plus attention c'est à cause du fait qu'elle est nouvelle en classe...faite qu'ils essaient d'être fins avec elle. Les élèves sont tous beaux au début et après ça ils n'aisent assez... Ou est-ce parce qu'elle avait le truc qui faisait en sorte qu'ils participaient et faisaient ce qu'ils faisaient... C'est toujours ce point-là que j'essayais d'observer. Sa technique fonctionnait bien.

Qu'est-ce qu'il y avait de différent entre ce que vous faisiez et ce qu'elle faisait?

Nos styles différaient suffisamment pour que je puisse voir ce qui était applicable et ce qui ne l'était pas car cela ne correspondait pas à mon style .

Qu'est-ce que vous entendiez par style? Donnez-moi un exemple.

Sa manière d'enseigner était très simple. Dès le début du cours, les élèves étaient attentifs à cause de son autorité. Je ne pouvais pas être aussi autoritaire.

Qu'est-ce qui vous fait dire qu'elle était autoritaire, les élèves ne parlaient pas et n'avaient pas le droit de se déplacer quand elle enseignait. Ce n'est pas mon style. Elle avait bien beau m'expliquer certaines choses, je constatais que je ne pouvais pas l'appliquer.

Alors que faisiez-vous quand vous étiez face à cette impossibilité et le besoin de vous améliorer?

Je tentais de trouver mon propre style, d'enseigner à ma manière avec mon style en suivant certains conseils qu'elle me donnait.

Donc vous évaluiez s aussi son enseignement de sorte que vous pouviez voir ce qui n'était pas bien?

Oui, personne n'est parfait. Mais j'examinais surtout ce qui pouvait me servir

Vous aviez donc la liberté de créer votre propre style?

Oui, parce que ce que je recherchais, c'était d'être moi-même, de bien faire les choses.

Alors comment faisiez-vous pour regarder le mentor tout en demeurant vous-même dans votre pratique sans nécessairement mimer ce que vous observiez ou ce que l'on vous suggérait de faire?

J'évaluais ce que j'observais et ce que le mentor me disait, et je tentais de voir comment l'appliquer pour atteindre les objectifs que je recherchais. Ce que le mentor me disait me permettait de comprendre la cause de certaines difficultés de ma gestion de classe. Et avec les suggestions qu'elle me faisait, j'évaluer l'opportunité de certaines actions, de certains comportements que j'avais en salle de classe dans la façon d'organiser mes groupes, de présenter ou de communiquer la matière.

L'accompagnement du mentorat était donc pour vous un instrument de mesure de bonnes et de moins bonnes actions?

Oui, on peut dire ça. Ce que j'ai appris avec l'aide de ma collègue ce que quand tu parles avec quelqu'un d'un problème et que tu peux voir comment elle-même travaille tu peux savoir ce qui ne marche pas bien et pourquoi ça ne marche pas.

Quelle comparaison pouvez-vous faire entre l'accompagnement de votre collègue et vous et l'accompagnement reçu durant tes stages avec les enseignants associés? C'est quoi la grosse différence entre les deux?

La grosse différence entre mon enseignant associé et moi est que nous avons des styles semblables. En plus, elle me donne suffisamment d'informations utiles. Elle me donnait plus d'informations en termes de *voici les trucs que tu peux faire*. Elle nous racontait plus d'anecdotes sur sa vie et ses expériences antérieures qui m'ont été d'une aide précieuse. ok c'est comme ça que ça fonctionne.

Donc la grosse différence vient du fait que l'enseignant lors de ton stage vous racontait des anecdotes, vous parlait de ses expériences pour vous faire vivre des situations alors qu'avec l'autre, elle vous faisait seulement des suggestions pour vous éviter des problèmes et comment développer votre propre style?

Oui c'est exactement ça. On était là pour apprendre le métier. Elle nous donnait tous les petits trucs pour devenir des enseignants.

Bon maintenant, quand vous observiez le mentor, vous l'observiez en fonction des difficultés que vous viviez?

Oui, parce que l'on a beau te dire des choses, lorsque tu es devant les élèves, c'est une autre réalité.

Qu'est-ce vous voulez dire?

Lorsqu'on t'explique les choses, c'est seul à seul, sans les élèves. Le savoir que tu apprends est un savoir dans une situation statique. Devant les élèves, la situation est en mouvement et fait intervenir instantanément plusieurs savoirs distincts chacun dans des contextes ou des situations différentes. Ainsi, tout le savoir qui t'a été explicité apparaît comme inopérant à cause du contexte réel et de la dynamique dans laquelle doivent opérer ces savoirs nouveaux. Donc ce que

j'observais particulièrement, c'était la dynamique du fonctionnement des élèves par rapport au travail de l'enseignant mentor pour voir ce que je devrais prévoir quand j'enseignerai. Après l'observation, je posais les questions pour bien saisir le pourquoi du comportement de l'enseignant mentor pour cerner l'influence de ce comportement dans la dynamique que j'avais observée.

Par rapport à la matière enseignée, quelle différence avez-vous remarquée entre l'enseignant mentor et vous?

L'autre enseignant avait ces années d'expérience d'enseignement dans la matière donc elle connaissait certains trucs et certaines choses que moi en tant que nouveau prof je ne maîtrisais pas.

Dans l'échange avec les élèves ou dans la connaissance de la matière?

Dans ma connaissance de la matière et dans les échanges avec les élèves, toutes sortes d'affaires qu'elle utilisait quand elle voyait qu'il y avait un élève qui était en train de l'échapper. Pour ce faire, elle l'agrippait et le ramenait en classe dans le cours sans qu'elle fasse une grosse, celle d'arrêter le cours et de mettre l'élève à l'ordre. Malheureusement, quand on vient de l'université on n'a pas cette expérience. Les cours de gestion de classe qu'on reçoit ne valent pas grand-chose parce qu'il faudrait que tu mettes l'enseignant dans une situation réelle. La gestion que l'on reçoit durant les stages ne permettent pas de combler les besoins du nouvel enseignant. La gestion de classe nécessaire est faite au mois de septembre. Il faudrait voir cette gestion de classe. Avant de commencer votre stage, l'enseignant a déjà mis en place sa gestion de classe, comment est-ce que tu fais? Ça toujours été la question. Parce que chaque fois que tu as une classe en stage tu ne la commences jamais au début, c'est toujours au mois d'octobre ou de novembre ou de janvier, lorsque l'enseignant a déjà fait ses affaires spéciales. On ne voit jamais au mois de septembre qu'il est en train de faire ses affaires, comment il assigne ses élèves et commence les premiers contacts. Même en lisant les pratiques de classe réussies, on ne parvient pas à cerner certaines affaires de l'enseignant quand il rentre en contact avec les élèves pour la première fois. Même en suivant les conseils qui sont donnés dans ces pratiques réussies. Ces techniques-là fonctionnent avec ceux qui les ont mises en place selon la nature du groupe devant lui. Mais ces techniques-là ne fonctionnent pas forcément avec un autre enseignant. Les exemples que ces techniques-là sont bonnes, mais tu ne peux pas simplement les prendre juste comme ça.

Vous définissez l'expérience comme quoi? Le nombre d'années d'enseignement ou le savoir accumulé par l'enseignant?

L'expérience c'est plus l'expérience d'enseignement, peu importe que tu enseignes la matière pour la première fois ou la centième fois. Un enseignant qui a de l'expérience en termes de gestion de classe va être capable d'établir sa gestion de classe. En termes de matière, les débuts peuvent être difficiles au début parce que c'est la première fois qu'il enseigne le cours, mais il sait comment dans sa gestion de classe ce qu'il doit faire... il y a effectivement des ajustements à faire en fonction du groupe qui est devant nous.

Quels sont les éléments qui montrent que l'enseignant mentor était compétent?

Sa capacité d'organisation, être en classe, capter l'attention des élèves et que rien ne peut l'échapper. Elle présentait la matière avec fluidité. Les élèves connaissaient la prochaine étape de ce qu'il devait faire et comment il devait le faire à partir de ce qui était dit par l'enseignante dans l'activité précédente. Même les élèves qui avaient de la difficulté à suivre rapidement trouvaient dans la démarche de l'enseignant, des façons de se rattraper. Aucun élève ne s'ennuyait. Elle savait tout anticiper dans sa planification de l'unité jusqu'au contexte de la présentation du cours.

Comment vous vous êtes senti quand vous observiez l'enseignant mentor enseigner? Comment vous appréciez-vous par rapport à votre estime de toi? Et qu'est-ce que vous vous êtes dit?

Je me suis dit, 1) j'ai beaucoup d'ouvrage à faire, 2) il y a certaines choses que je dois changer au plus vite.

Pourquoi avez-vous dit que vous aviez beaucoup d'ouvrage à faire?

Parce que je voyais qu'elle avait l'expérience à faire plusieurs choses en même temps alors que moi en tant que nouvel enseignant, je ne parvenais pas à faire deux choses en même temps. Je devais monter le cours, essayer de comprendre la matière dans la façon de la transmettre en respectant le curriculum et en même temps, il fallait que je sache comment faire pour que mes classes fonctionnent bien. Elle, elle arrivait comme ça avec toutes ces techniques-là dans une classe et un niveau qu'elle n'avait jamais enseigné, et tout allait d'un coup. Elle enseignait ce groupe-là avec une facilité déconcertante. Quand je voyais, je disais woou, j'ai du chemin à faire.

Puis, qu'est-ce que vous avez fait quand vous avez constaté que vous aviez du chemin à faire?

Après ça, j'ai fait des recherches sur la matière et parlé à d'autres collègues pour essayer de m'améliorer en enseignant un cours une deuxième fois, une troisième fois, j'ai poigné des trucs pour savoir ce que je dois exactement enseigner et comment je dois l'enseigner de manière à garder l'attention des élèves et à les engager dans l'apprentissage que je recherche chez mes élèves.

Comment avez-vous fait pour poigner ces trucs, comment c'est arrivé dans votre tête? Est-ce que vous établissiez des liens avec l'enseignant que vous observiez?

Non, c'était plutôt voir sur quoi j'allais baser avec la réaction de la classe, comment la classe allait se comporter.

Mais vous avez su que c'est ce que vous devez faire? Que vous basiez cela sur la réaction des élèves? Est-ce que c'était venu du fait que vous aviez observé un autre enseignant ou bien parce que vous aviez lu quelque part? Comment cette réaction s'est-elle imposée dans votre esprit?

Lorsque le mentor enseignait, j'avais vu la réaction des élèves. Je m'étais dit ça serait le fun d'avoir ça comme réaction. Puis quand j'enseignais moi-même si je n'avais pas cette réaction-là, parce qu'une journée je l'avais et une autre journée, je ne l'avais pas, je me demandais qu'est-ce qui s'est passé, qu'est que je n'ai pas fait comme il fallait? Quels facteurs qui a changés? Sais-tu le fait de moi ou des élèves?

Dites-moi si je comprends bien. En premier, avant d'avoir l'expérience de l'enseignant accompagnateur vous faisiez votre planification à partir des attentes du curriculum, des finalités des objectifs d'apprentissage, et quand vous arriviez dans votre classe pour dispenser le cours, ça ne fonctionnait pas comme il fallait?

Oui. Mais là tu as vu ton collègue comment il fonctionne et tu as réalisé qu'il n'y pas que les attentes du curriculum et des objectifs d'apprentissage à réaliser mais aussi des attentes spécifiques par rapport au comportement des élèves lorsque tu enseignes. C'est ça que tu as découvert?

Oui, c'est ça.

Là quand vous planifiez votre cours, vous ne teniez plus seulement compte du curriculum, mais des réactions et des comportements potentiels des élèves pour que vous puissiez agir en conséquence.

Oui c'est ça.

D'accord, bien.

Puis au fil du temps vous avez réalisé que vos modes d'interventions et votre gestion de classe s'amélioraient?

Oui.

Comment le saviez-vous?

Parce que dans mon enseignement, je me sens plus à l'aise, je n'arrêtais plus mes cours pour gérer un égarement et j'étais moins hésitant quand un élève manifestait une incompréhension. Mes explications et mes démonstrations étaient aussi plus fluides. J'étais capable d'anticiper le comportement des élèves.

Vous avez donc développé une habileté d'anticipation?

Oui, j'ai en plus réalisé que le curriculum était là comme un canevas de travail, des pistes à suivre et non comme une finalité en soi. Ce qui comptait, c'est le processus d'apprentissage des élèves. Il était donc essentiel de mieux réfléchir sur les étapes de ce processus et particulièrement le besoin des élèves. Si j'étais capable de suivre entièrement le curriculum, c'était bien, mais ce qui importait c'était l'état d'esprit des élèves.

Dans votre esprit aujourd'hui, comment définissez-vous un enseignant compétent?

C'est difficile de dire que quelqu'un est compétent si on ne le voit pas en action. Un enseignant compétent est un enseignant qui a une bonne gestion de classe. Un enseignant qui rend ça intéressant pour que les élèves apprennent. La matière passe facilement dans ce temps-là.

C'est quoi un accompagnateur ou un mentor compétent? Ça, c'est quelqu'un qui est capable non seulement de dire ce qu'il faut faire, mais de donner des exemples de sa vie de la façon qu'il a appris ça. Ce serait une personne qui donne des exemples concrets et qui peut saisir la technique des autres, la respecter sans vouloir nécessairement imposer sa façon d'enseigner aux autres. Ça doit être une personne ouverte et suffisamment flexible pour aider les autres.

Le mentoré Alain

Sexe?

Masculin

Classe d'âge?

Entre 35 et 40 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

Six ans d'expérience d'enseignement en général. Mais seulement à ma première année au Canada si l'on enlève les mois d'expérience de stage.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Cycle intermédiaire et supérieur.

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

Six groupes durant toute l'année

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous?

Religion 7e année, commerce international 12e année, marketing 11e année, comptabilité 11e année, 10 année technologie de la communication et 10e année initiation aux affaires.

Vous enseignez à quel niveau? De la 7^{ème} à la 12^{ème} année.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? En Côte d'Ivoire, j'ai enseigné 5 ans dans un collège privée de la 6e à la 3e année des sciences naturelles. Je suis allé en Suisse où je suis allé faire des études de finance et d'économie. Et de là-bas je suis venu au Canada et que j'ai fait un certificat à HEC de Montréal. Je travaillais en même temps, je travaillais comme archiviste aux Nations Unies à Genève. Quand je suis arrivé au Canada je travaillais au service à la clientèle pour un sous-traitant de Bell Canada pendant 4 ans.

Avez-vous un statut de permanence?

Non, je suis en voie de l'obtenir.

Comment avez-vous été approché pour faire le programme de mentorat?

Avant de commencer, j'avais rencontré le directeur à une formation des enseignants débutants au centre-ville de Toronto, à la fin de la formation le directeur m'en a parlé. Il m'a laissé le temps de rencontrer mes nouveaux collègues pour voir avec qui je pouvais m'entendre. Elle m'a demandé après quelques temps s'il y avait parmi mes collègues un enseignant que tu veux que vous avez des affinités ou que tu veux qui peut être ton mentor pour t'accompagner dans ton insertion professionnelle. J'ai proposé le nom d'un autre collègue qui a été approché par la direction et qui a accepté.

Comment le processus d'accompagnement a-t-il été institué? Elle m'a montré comment remplir les bulletins, comment remplir le gestionnaire des notes, comment faire les commentaires sur les élèves. Elle m'a présenté et donné certaines ressources. Elle m'a vraiment orienté sur les différents services de l'école, du conseil scolaire et des démarches à entreprendre selon différentes situations. Quand j'ai un problème de gestion de classe je lui en parle et il me donne ses stratégies pour résoudre ce genre de problèmes ou difficultés dans mon enseignement.

Était-ce un processus d'accompagnement formel structuré avec des rendez-vous précis et un ordre du jour de vos rencontres? Non, c'était informel. On discutait du travail de l'enseignement et de la profession quand le temps où la nécessité de résoudre un problème se présentait.

Quelle a été la nature d'implication de la direction de l'école dans le processus d'accompagnement du début à la fin? Elle n'était pas vraiment impliquée. Il m'a seulement demandé de me trouver un mentor et elle a contacté mon collègue pour me servir de guide dans mon insertion professionnelle.

Vous parlez de rencontres informelles. Qui, entre vous et le mentor, prend le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre?

C'est généralement moi qui vais vers la mentore. Nous travaillons dans le même bureau. Nous n'avons pas besoin de rendez-vous. On se parle comme ça spontanément quand il a le temps de m'écouter.

Comment êtes-vous parvenus à faire confiance à une personne que tu connaissais à peine et lui parler de tes difficultés? Elle était gentille. Elle me semblait ouverte d'esprit et montrait qu'elle était disponible pour m'aider à me retrouver à l'école. Lors de la première journée pédagogique, elle m'a invitée à venir m'asseoir avec elle et les autres collègues du département. Je me suis tout de suite sentie appartenir au groupe. J'ai fait confiance... Je savais qu'il pouvait m'aider. J'ai eu des raisons d'attendre de lui qu'il agisse dans mon intérêt sur ce sujet parce qu'il a montré les traits d'une personne qui était de nature à pouvoir m'aider. Je voyais en lui une personne d'expérience... Il a aussi montré beaucoup de professionnalisme. Je pouvais lui faire confiance... C'est naturellement que je me sentais libre de me confier à lui, de lui parler de mes doutes, de mes angoisses. Je n'avais pas peur d'être jugé. En me confiant ouvertement à lui, il m'a apporté des conseils et des suggestions qui m'ont aidé à cheminer dans mon apprentissage professionnel.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général? On parle de tous les sujets en lien avec notre travail.

Dans vos conversations, quelles sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent? On parle du stress professionnel, du comportement des élèves, des tâches et de ses lourdeurs, des relations professionnelles.

Pouvez-vous relatez l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor? Tu as dit qu'il te partage ses stratégies. Ça se passe comment quand il te donne ses stratégies? Vu que je suis vraiment tout nouveau par rapport au système franco-ontarien, au début j'allais le voir pour toutes les complications que je vivais avec mes élèves. Il me donnait ses stratégies que j'appliquais directement comme il me les donne. Vu également que je suis en état de survie, je n'ai pas le temps d'aller réfléchir tout

seulement dans un coin. Je cherche avant tout à trouver immédiatement des solutions qui vont me permettre de ne pas me noyer.

Mais lorsque tu les appliques et que ces stratégies ne marchent pas, qu'est-ce que vous faites Quand ça ne marche pas, je reviens voir le mentor. Il me pose des questions sur ce que j'ai fait. Nous avons une discussion dans laquelle il me parle de ses débuts, des difficultés qu'il rencontrait et comment il a fait pour les surmonter. Moi je l'écoute et je fais un recouplement avec ce que je vis et je tente de voir pourquoi ce que j'ai fait n'a pas fonctionné.

Est-ce que dans l'échange que vous avez, vous étiez en mesure de comprendre ce qui faisait problème dans ta façon d'appliquer les stratégies qu'il t'avait partagé? Au début je ne voyais pas pourquoi ça ne fonctionnait. C'est quelques semaines plus tard, que j'ai réalisé pourquoi ça n'allait pas. J'appliquais seulement une partie des stratégies qu'il m'avait données. Pris dans un contexte isolé, une stratégie n'a aucun effet. Une stratégie se développe dans un contexte qui, d'après la dynamique de la situation qui la fait naître est liée à plusieurs facteurs. Ces facteurs et les stratégies énoncées forment un tout.

Que voulez-vous dire? Expliquez-moi avec des exemples. Lorsqu'un élève n'écoute pas ou ne suis pas les directives c'est toujours par rapport à un contexte, lequel implique d'autres élèves, l'enseignement et sa personnalité et la manière dont il présente la matière, sa présence dans la classe, l'activité d'apprentissage du moment etc. Pour que la stratégie fonctionne, il faut qu'elle soit conçue dans la perspective de tenir compte de l'ensemble des éléments dont elle vise à agencer pour l'harmonie recherchée.

Donc le fait d'appliquer textuellement une stratégie qu'on t'avait partagé ne pouvait apporter les effets escomptés? Exactement.

Dans ce cas, qu'as-tu fait? Le simplement de réaliser tout ça était en soi une démarche de réflexion visant à modifier ma façon d'agir pour améliorer la nature de mes actions. Lorsque mon mentor me raconte ses expériences, comment il faisait pour résoudre certaines difficultés, je tentais de voir comment je pouvais m'approprier ses stratégies, les adapter à ma situation pour agir de la meilleure façon par rapport à ma personnalité, mes attentes à l'égard des élèves et surtout de la situation qui prévalait face au défi devant.

Si tu devais faire exactement ce que tu voulais sans appliquer directement ce que te disait le mentor qu'elle était la nécessité de recourir à ses conseils par rapport à tes difficultés de gestion de classe? Non, je ne dis pas que ses conseils étaient inutiles. Au contraire, j'avais de les entendre pour voir ce que je ne pouvais pas voir de moi-même. C'étaient des situations identiques qui appelaient des stratégies similaires. Pourtant, dans la manière d'appliquer ces stratégies par rapport à celui qui les mettait en œuvre, à la matière et à bien d'autres facteurs, il convenait de moduler la stratégie. Une stratégie n'est pas un fait intangible. Il faut la voir comme une pâte à modeler qui épousera la forme de l'objet dans lequel elle entrera.

Donc tout le défi qui te revient c'est de conceptualiser à nouveau la stratégie qu'on te partage? Oui, tout à fait.

Pour ce faire, vous aviez besoin de quoi? Comment sais-tu exactement comme reformater la stratégie du mentor? Le mentor me dit une chose par rapport à une réalité que j'ai présentée. Je le pose les questions pour voir comment je peux appliquer ce qu'il me dit. Quand je pose ma question, j'ai en toile de fond de ma question la représentation de la situation que je tente de modifier. Les réponses qu'il me donne sont des faits, des moyens qui sont interprétés par rapport à l'effet recherché dans ma quête de solution.

Comment arrives-tu à la bonne interprétation? C'est dans la planification de ce que je dois faire et même durant l'action que je module les acquis de l'expérience du mentor pour produire l'action la plus appropriée par rapport à ce que je recherche.

Quels sont les plus grands bénéfices pour toi de l'accompagnement réflexif avec le mentor? Voir ce que je ne peux voir de moi-même et mettre moi-même les stratégies qui conviennent.

Est-ce que tu estimes que tes rencontres avec le mentor t'ont permis de développer certaines compétences? Concevoir et mettre en œuvre les stratégies de mon enseignement et au regard de ces stratégies voir comment organiser le travail de classe, entre autres, prendre en compte de la nature des activités à élaborer avec les élèves, la stratégie d'interventions pédagogiques ou de communication de la matière, les méthodes et les processus d'évaluation.

Qu'est-ce que vous reprenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? Les discussions étaient enrichissantes. Elles m'ont permis d'accroître ma confiance dans mes aptitudes. Cette expérience m'a offert des chances de succès dans la réalisation d'une certaine croissance professionnelle. Les apprentissages réalisés en vue de mon intégration sont à la hauteur des attentes que je m'étais fixée quant à processus d'accompagnement obtenu.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Le rôle le plus important d'un mentor est celui du partage de son expérience en vue de permettre au mentoré de construire sa propre expérience.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor? Il faut avoir de l'écoute, de la patience, je dirais aussi de l'empathie à l'égard de l'enseignant novice.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat? Il doit faire sien les expériences qui lui sont contées pour construire sa propre expertise.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ? Celui qui est capable de s'adapter aux diverses situations d'enseignement qui se présentent à lui en vue de répondre adéquatement aux attentes de sa profession.

Le mentoré Pierre

Sexe? Masculin

Âge ? Entre 50 et 60. J'ai 58 ans. C'est un défi de commencer à enseigner à 58 ans au secondaire, apprendre à enseigner à 58 ans. J'ai d'abord enseigné aux adultes. Là c'est un saut périlleux pour moi.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? J'enseigne au cycle intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves? J'enseigne à deux groupes

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous? Les sciences, les mathématiques et la géographie

Vous enseignez à quel niveau? J'enseigne le niveau de la 7^e année.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.) J'ai été dans le milieu communautaire toute ma vie. J'ai fait de l'enseignement, j'ai fait du coaching, j'ai fait aussi l'intervention thérapeutique, de l'accompagnement pour les chercheurs d'emploi. J'ai passé quelques années aux États-Unis pour me perfectionner dans le domaine de l'exégèse. Je suis un homme qualifié pour enseigner l'Ancien et le Nouveau Testament pour concevoir des perspectives idéologiques sur différentes questions.

Vous seriez plus à l'aise d'enseigner les 11^{ème} et 12^{ème} année plutôt que les 7^{èmes} années ? Ma niche est plus proche des 11 et 12^e année effectivement. Mon grand défi que j'avais l'année dernière c'était de m'ajuster au niveau des 7^e années quand tu as enseigné, côtoyé, que t'as fait un travail de pédagogue avec les adultes, c'est un immense défi de passer au niveau 7^e année, d'ajuster tes attentes, tes stratégies, tes interventions. Y-a quoi à peu près trois générations qui me séparent avec les jeunes de 12 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? C'est ma deuxième année au niveau secondaire. J'enseignais au niveau universitaire, aux adultes dans le domaine communautaire. J'ai 30 ans et plus d'expérience en enseignement.

Comment votre intégration dans la communauté de votre école s'est-elle déroulée? Mon intégration dans la communauté de l'école est très difficile. Je ne me retrouve pas. Je ne parviens pas à m'adapter.

Votre mentor ne vous a pas aidé? Aucune personne de mon département n'a accepté d'être mon mentor.

Votre mentor n'est pas enseignant dans votre département? Non.

Il n'enseigne aucune de matières que vous enseignez? Non.

Comment peut-il vous aider s'il n'enseigne aucune de ces matières? Il m'aide purement sur le plan pédagogique et non sur le plan des contenus essentiels des matières que j'enseigne. Son aide est requise uniquement sur les stratégies d'enseignement, stratégie d'apprentissage, gestion de classe.

Avez-vous un statut de permanence? Si oui, depuis l'année dernière. On me l'a accordé directement

Qui, entre vous et le mentor, prend le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre? L'un et l'autre, à tour de rôle. J'ai initié des contacts lui en a initié aussi des contacts.

Avez-vous convenu d'un plan pour vous rencontrer ou bien? Ce n'était pas un plan, c'était des souhaits. On doit se voir...c'était dans un contexte d'effervescence, dans un contexte de nos disponibilités, dans un contexte de pression énorme et de son côté et du mien. **Quelle était de votre point de vue la pression qu'il pouvait avoir?**

Ses obligations professionnelles en tant qu'enseignant, de ce que j'ai pu comprendre.

Donc quand vous demandiez une rencontre et qu'il n'était pas disponible il vous revenait pour vous offrir l'occasion d'échanger avec lui? Quand on se croisait, on se disait il faut qu'on se voit. Il se rendait disponible à l'heure du midi et quelques fois à la fin de la journée. Ce que je peux dire en ce qui a trait à la relation que j'ai eue avec le mentor ce n'est pas tant sa disponibilité que la pertinence des rencontres. Il était disponible au bon moment pour moi. Quand j'avais besoin de parler avec lui, il était disponible. Et quand on se voyait, il me donnait de très bonnes recommandations. En tout cas j'ai une grande appréciation, une grande affection pour mon mentor et je ne le tiens pas responsable du fait que ça s'est souvent fait à la sauvette et ça n'a pas été fait comme ça aurait dû l'être à mon

avis. Parce que... je crois qu'on devrait... l'idéal, il me semble.

Qu'auriez-vous voulu avoir comme mode d'accompagnement? Pour l'insertion professionnelle réussie, il devrait y avoir du co-enseignement durant la majeure première année de l'enseignant novice avec présence physique de l'un et de l'autre dans la même salle de classe et y aller de rétroaction la gestion de classe, sur les stratégies d'enseignement, d'apprentissage, sur le niveau de langage. Il devait avoir un investissement majeur pour faciliter l'arrivée ou le départ d'une carrière comme ç'a été mon cas. N'eût été de ma maturité humaine, de mon expérience, mon bagage, je ne crois pas que j'aurais tenu le coup surtout à la lumière que l'un des deux groupes était un groupe impossible, mais impossible. C'était un groupe incontrôlable, ingouvernable et cette année, plusieurs de ceux qui étaient en 7e sont en 8e année et le constat est le même pour ceux qui enseignent ce groupe. Ils ont toutes les misères du monde à faire un travail de pédagogie avec eux. Alors, je me suis trouvé au mauvais moment et au mauvais endroit sous cet aspect. C'est un cas d'exception, mais!

Comment vous êtes arrivé à entrer dans un programme d'accompagnement du mentorat? Le directeur a initié mon engagement dans ce programme. Moi je lui ai abordé parce que je lui ai demandé... j'avais, dans le programme de 7e et 8e année nous avons à l'école un programme de numératie et nous travaillons ensemble les profs de 7e et 8e année. J'ai demandé à ma collègue qui enseigne les mêmes cours que moi de m'aider, elle m'a vite fait comprendre qu'elle ne voulait pas jouer quelques rôles que ce soit dans ma vie professionnelle. Alors j'ai parlé avec le directeur et je lui ai demandé si je pouvais avoir un mentor. C'est à ce moment-là que les choses ont commencé à bouger.

Et là, il a choisi pour vous qui allait être votre mentor? J'ai soumis des noms, mais il m'a soumis un nom qui était le sien.

Est-ce que parmi les noms que vous avez proposés il y avait celui qu'il vous avait proposé? Non, non du tout.

Quand vous rencontrez le mentor, de quoi parlez-vous en général? On parlait de stratégie d'enseignement, de gestion de classe ou des problèmes difficiles que je pouvais vivre.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent? On parle de la lourdeur de la tâche, des pressions que nous vivons réciproquement.

Quelle a été votre principale difficulté dans votre insertion professionnelle? La gestion de classe.

Pouvez-vous expliquer en quoi c'était un défi important? Quand on prend en charge une classe, on s'attend à ce que les élèves adoptent les comportements qui les disposent à l'apprentissage. Ils observent que plusieurs élèves viennent à l'école pour socialiser... Les comportements qu'ils adoptent ne correspondent pas au rôle qu'ils doivent jouer en tant qu'élèves.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences avec votre mentor? Moi, je posais des questions sur son expérience afin de voir comment je pouvais les exploiter pour résoudre les difficultés que je rencontrais. Le mentor que j'avais est une personne qui a des ressources et qui n'avait pas peur d'innover. Il me faisait part de ses idées, de ses stratégies de ses pratiques et j'en prenais note. Alors je posais des questions et lui répondait.

Il répondait par rapport à son expérience ou par rapport aux savoir-faire professionnels requis dans l'enseignement? C'était entièrement sur son expérience. Il comprenait que quand je posais des questions c'était par rapport aux situations que je vivais et il répondait dans le but de m'aider à résoudre les difficultés que je vivais. C'était très pratique ce qu'il me donnait comme réponses. Et c'est ce que je souhaitais d'ailleurs.

Est-ce qu'il établissait un lien entre le curriculum ou les connaissances théoriques liées à des compétences spécifiques? S'était sur son expérience uniquement. C'est sûr qu'il avait une grande capacité de conceptualisation des notions vu qu'il fait de nombreuses lectures sur les stratégies de l'école efficace, mais s'était principalement le fruit de son vécu en tant qu'enseignant.

Comment faisiez-vous pour exploiter son expérience en vue de construire vos savoir-faire d'action? Un exemple qui me vient à l'esprit, par exemple monter un dossier de cas de discipline dans l'optique de la discipline progressive. Quand les élèves bavardent et ne respectaient pas mes consignes, je prenais des décisions pour les conduire à adopter l'attitude attendue d'eux. En me posant des questions sur ma stratégie, je réalisai que mes stratégies n'étaient appropriées. Je lui disposais donc des questions sur son expérience pour voir comment je pouvais m'y prendre pour entraîner les élèves à la collaboration et leur engager à l'apprentissage. Il me disait que pour assurer la réussite des élèves, il était essentiel de leur fournir un climat de travail positif ainsi qu'un milieu d'apprentissage et d'enseignement sécuritaire.

Lui avez-vous demandé comment il s'y prenait? Selon ce que j'ai cerné de son récit c'est qu'il faut non pas user d'interaction en mode réaction pour faire ou avoir une discipline efficace, mais des stratégies d'intervention précoce. Elles permettent la promotion des comportements positifs chez les élèves et la prévention des comportements inappropriés. Lorsque les comportements inappropriés surviennent, il faut adopter la discipline progressive, qui permet de répondre aux comportements inappropriés par des conséquences appropriées non pas dans le but de punir, mais dans le but de décourager les comportements inadéquats en

laissant toujours à l'élève l'option d'adopter le comportement qui convient par rapport à une multitude. Je réalisai que les stratégies de discipline devaient conduire favoriser le comportement positif et non visait une conséquence négative pour l'élève. Une autre stratégie qu'il m'avait partagée après le récit que je lui avais fait sur l'apprentissage coopératif est l'usage des papiers chartes, du travail d'équipe. Le papier charte comme outil, comme stratégie d'apprentissage pour permettre aux jeunes de travailler en équipe, de développer des habiletés de façon collective et individuelle. Lorsque je mettais les élèves en équipe, quelques groupes travaillaient très bien. D'autres en revanche ne parvenaient pas à faire ce qu'il était attendu d'eux. Je suis donc allé voir mon mentor pour l'en parler. Il m'a d'abord questionné sur ce que j'avais fait avec les élèves. Et il m'a ensuite dit ce que lui aurait fait compte tenu de ce qu'il savait de mes élèves. C'est moi les explications qu'il donnait sur sa stratégie que les motivations qui alimentaient ces choix qui m'intéressaient. Aussi, je lui posais des questions pour obtenir des éclaircissements. Ce que j'ai pu réaliser est que, bien que la plupart des élèves apprécient l'idée du travail en équipe, la réussite du travail d'équipe est incertaine lorsqu'on ne connaît pas très bien ses élèves et lorsque les attentes à l'égard du groupe et de chaque élève ne sont pas bien circonscrites. En me donnant des explications sur la façon de constituer les groupes et de construire la feuille de route, je suis parvenu à faire travailler tous les élèves. Il ne fait aucun doute que je n'avais pas ce coup de main de la part du mentor, j'aurais eu de la difficulté à savoir exactement quoi faire pour engager tous les élèves à la tâche. Ça s'est à donner que plusieurs de mes élèves aimaient bien le travail d'équipe.

Quand vous finissiez d'échanger avec le mentor vous repartiez dans votre classe et vous appliquiez vos nouvelles stratégies. Aviez-vous encore besoin d'en discuter avec le mentor pour valider certaines conceptions vous aviez développé suite à ses conseillers? Oui, absolument. J'avais ce réflexe de la rétroaction et d'évaluer l'efficacité d'une stratégie. Après nos échanges je parlais à une vision nouvelle de ce qu'il fallait faire. Je testais donc un certain nombre de choses au vu de ce que j'avais appris.

Et là le mentor revenait pour vous comment les choses allaient? Non, parce qu'on ne se voyait pas très souvent. Quand on se voyait, le délai était tellement grand qu'il ne m'apparaissait plus utile de revenir sur ça.

Néanmoins, est-ce que vous pensez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences? Oui, ah oui, certainement. Des compétences sur un plan pratique pour savoir exactement quoi faire par rapport à des choses bien précises en lien avec la discipline progressive, l'apprentissage coopératif.

Comment saviez-vous que vous avez développé des compétences pratiques? J'étais mieux outillé à utiliser mes connaissances et mes savoir de l'enseignement et des connaissances que j'avais développées sur les élèves pour anticiper leurs comportements, prévoir ce qu'il fallait faire pour éviter ce qui pouvait nuire à climat propice de l'apprentissage et à engager les élèves à travailler avec une certaine confiance.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? L'accompagnement réflexif m'a permis de faire certaines observations, de traduire ma propre expérience en un bagage que je pouvais exploiter par rapport à l'expérience du mentor pour avoir ma propre expertise de l'enseignement.

Qu'est-ce que vous retenir, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? L'aspect affectif, j'ai une affection pour lui et je pense qu'il en a une pour moi.

Pourquoi? Parce que je me sentais tout seul. La présence du mentor m'a beaucoup aidée.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Écouter et faire cheminer le mentor.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor? Écoute, la complicité, le partage.

Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat. En étant prêt à apprendre de l'expérience du mentor.

La mentorée Marie-A

Sexe? Je suis de sexe féminin.

Classe d'âge? 25 à 30 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? Je compte trois années d'expérience en enseignement mais à ma première année d'expérience d'enseignement en Ontario. J'enseigne le français.

Quel est votre parcours antérieur à votre engagement comme enseignante? J'ai complété un bac en éducation en didactique du français au Québec

Comment s'est déroulée votre embauche? J'ai une annonce d'emploi dans le journal Lapresse dans laquelle le CSDCCS souhaitait engager des nouveaux enseignants. Comme à Montréal je n'avais que des contrats, j'ai décidé d'envoyer mon cv. En juin j'avais été convoquée à une entrevue. Une semaine plus tard on

m'annonçait que j'avais été engagée. J'ai donc fait mes bagages et suis arrivée ici.

Comment avez-vous été engagée à l'accompagnement du mentorat? Lors de la journée d'accueil des nouveaux enseignants, j'ai été informée sur le processus d'intégration professionnelle. C'est à ce moment que j'ai appris que je serai accompagnée par une ou un enseignant d'expérience.

Comment s'est traduite l'atteinte de ces objectifs-cibles par rapport à l'accompagnement du mentorat? Lors de la journée pédagogique de la rentrée, le directeur a fixé le cadre du perfectionnement professionnel pour l'ensemble du personnel enseignant. Puisque notre école était engagée dans la certification du programme IB, le perfectionnement professionnel devait porter sur l'acquisition et le développement des compétences IB. L'IB est un programme-cadre qui exige des méthodes d'intervention pédagogique différentes par rapport à ce à quoi j'étais formée. Dans nos interventions pédagogiques, nous devons conduire les élèves à établir des liens concrets entre leurs études et le monde réel. Conçu pour être inclusif, le programme pédagogique IB vise à conduire tous les élèves, quels que soient leurs centres d'intérêt et leurs compétences scolaires à s'épanouir dans un monde changeant et dans lequel ils doivent devenir des acteurs, des citoyens responsables du changement positif. L'accompagnement professionnel dans le cadre du perfectionnement professionnel de l'IB consistait à des discussions avec mon mentor pour savoir élaborer les outils et les interventions qui engagent tous les élèves à l'apprentissage.

En quoi l'accompagnement du mentorat dans ce contexte se différencie-t-il de la formation classique en enseignement de nos jours? Certaines façons d'enseigner facilitent l'apprentissage, d'autres non.

Pouvez-vous préciser votre pensée? L'enseignement est souvent centré sur un sujet précis, par exemple l'algèbre la conjugaison. Généralement, il s'agit de développer des habiletés. Mais on constate que ces enseignements permettent plus d'emmagasiner des connaissances plutôt que de développer des habiletés transversales mobilisables automatiquement. Avec l'IB, en portant l'accent sur le apprendre à apprendre, on place l'élève dans des situations de développement scolaire où ils doivent apprendre à agir comme citoyen. L'IB conduit à enseigner aux élèves des façons d'utiliser leurs connaissances. Dans l'accompagnement réflexif du mentorat, je devais être informée sur l'ensemble des façons pédagogiques (outils et méthodes d'accompagnement des élèves) pour enseigner à apprendre à apprendre.

Et en quoi consistait cet accompagnement réflexif du mentorat?

Il s'agissait de conversations et de réflexions pour examiner et d'élaborer les outils, les ressources et développer les stratégies de mise en œuvre de mes interventions pédagogiques. En un mot, mon mentor devait m'aider à m'habiliter au programme du BI que je ne connaissais pas. Outre le fait de m'orienter dans le suivi des exigences administratives du programme, l'accompagnement du mentorat m'aidait à concevoir mes interventions professionnelles, notamment la gestion pédagogique des élèves.

Comment vos échanges se déroulaient-ils? Était-ce un processus de formation ou d'accompagnement structuré?

Les échanges entre le mentor et moi étaient plutôt très structurés. Ils correspondaient à deux processus distincts. Le processus des CAP IB du secteur des sciences qui correspondait au travail d'équipe du secteur des sciences et les rencontres du mentorat entre mon mentor et moi. Les rencontres de secteurs visaient la conception des planifications verticales et l'élaboration des guides d'étude, des questions-guides, des concepts, la connaissance des airs d'interaction, les profils des élèves, etc. Ces rencontres étaient des cadres de formations données par des spécialistes ou des conseillers pédagogiques. Mon mentor m'aider à arriver à ces réunions bien préparées. Le deuxième processus était plutôt le cadre de mon intervention pédagogique en salle de classe et la gestion de mes groupes d'élèves.

Quel était le rôle de la direction de l'école dans ces deux processus? Intervenait-il à l'occasion dans vos échanges?

L'administration est beaucoup intervenue dans les deux processus. Outre le moment de mon évaluation sommative, la direction devait s'assurer que nous soyons à jours dans la production des documents demandés par le BI et s'assurer que la mise en œuvre des objectifs du plan d'école BI établi dans le plan d'école serait réalisée. Mon mentor m'aidait à comprendre les exigences, à être à jour et respecter les exigences des réunions CAP secteur.

Comment le mentor s'y prenait-il pour s'assurer que vous respectiez les échéances? Quel est concrètement l'apport du mentor dans le travail que vous deviez compléter pour respecter les échéances? Les interventions pédagogiques dans le cadre de l'IB sont différentes des interventions pédagogiques classiques. Les réunions de secteur de l'IB visent à nous doter des mécanismes pour fournir aux élèves un apprentissage de grande qualité. Elles proposent par conséquent un perfectionnement professionnel qui développe les stratégies d'intervention pédagogiques. Le processus était tout simple. Nous avions un cadre très formel celui des CAP. Elles consistaient à des rencontres des équipes de secteur en plénière et des rencontres en duo. Dans les rencontres en plénière on travaillait avec une conseillère pédagogique qui nous parlait des évolutions du programme IB, des méthodes, des outils pédagogiques nous imprégner de la sensibilité internationale et les contextes mondiaux de l'apprentissage IB, nous renseignait sur le profil de l'apprenant, l'action-service et le projet personnel que les élèves

devaient compléter. Ensuite, on se mettait à travailler en duo. Il s'agit de mettre en pratiques en duo les directives de la mise en application des recommandations de la formatrice.

En quoi consistait cette mise en pratique?

Le programme IB est juxtaposé au programme MÉO. Nous devons établir des préparations pédagogiques qui sont à la fois de la philosophie IB mais dans les pratiques d'enseignement ancrées dans les attentes du curriculum de l'Ontario. Nous devons donc élaborer les unités d'enseignement, des modes et des outils d'interventions pédagogiques in, notamment les grilles d'évaluations intégrées MÉO et IB. C'est dans la mise en symbiose de ces deux cadres d'enseignement que l'accompagnement du mentorat se faisait. J'avais une certaine idée des façons de monter des unités d'enseignement. Ce que je savais différait grandement de ce qui se fait en Ontario. Même si durant ma formation pédagogique j'avais appris à élaborer les planifications et les unités d'enseignement et d'apprentissage selon les standards requis, je devais perfectionner mes connaissances pour en faire des habiletés. Mais voilà qu'en plus d'apprendre à bien faire ce que je connaissais à peine, je devais aussi apprendre une autre méthode de planification et d'intervention pédagogiques pour l'arrimer à celle que je maîtrisais à peine. Toute seule, je ne pouvais pas y arriver. Car en plus d'avoir à enseigner et à gérer au quotidien les groupes d'élèves que j'avais à ma charge, il fallait dans ce contexte déjà complexe naviguer avec des instruments que nous ne maîtrisions pas suffisamment. La présence de mon mentor et nos discussions lors des séances de travail en duo ont été une aide essentielle dans mon fonctionnement quotidien.

Pouvez-vous nous donner des détails qui illustrent en quoi la présence du mentor a été essentielle dans votre travail? Que faisait le mentor concrètement pour vos aider?

Dans l'élaboration des unités d'enseignement du MÉO et dans leur arrimage avec le programme IB, je vivais dans grands moments de doute qui ont été être amoindris par la présence d'une enseignante chevronnée. Bien que l'on dise que le mentorat pourrait permettre à un enseignant novice d'apprendre de ses expériences, je disposais de bien peu de choses connaissance sur lesquelles je pouvais puiser. L'IB, je n'en avais jamais entendu parler et je maîtrisais très peu de connaissances sur les interventions pédagogiques de l'école efficace. Grâce à l'analyse de discussion en duo, j'ai pu constater que les réflexions faites avec le mentor dans l'élaboration des outils et des activités d'apprentissage des élèves avaient un effet dans le perfectionnement de mes habiletés.

Que voulez-vous dire?

Après avoir écouté et pris en notes les directives et recommandations de la conseillère pédagogique, nous passions toute de suite à l'action dans l'élaboration des outils pédagogiques. En analysant les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage avec le mentor j'augmentais mes connaissances de ce que nous devons faire et comment nous devons le faire. Les réflexions sur ces connaissances favorisaient le développement de ma compréhension de la mise en œuvre de ce que nous devons réaliser, de même, elles clarifiaient ma vision et me permettaient d'identifier les différents aspects de l'enseignement que je n'avais pas jusque-là envisagés.

Comment vous sentiez-vous psychologiquement? Sur le plan psychologique, la réussite et l'avancement que nous connaissions dans l'élaboration de notre travail me rassurait et me conférait un fort sentiment d'auto-efficacité dans mes interventions en salle de classe. De plus, puisque nous échangeons constamment avec mon mentor sur la mise en œuvre de nos outils de travail, les réflexions que nous développons suite à la mise en œuvre de nos planifications servait à apporter des correctifs sur ce que je faisais et à me rendre plus efficace et donc plus confiant.

Quels sont les plus grands bénéfices pour vous de l'accompagnement réflexif avec votre mentor? L'un des principaux facteurs causant le sentiment d'incompétence des jeunes enseignants novices, si je peux me considérer comme tel, est le manque de support dans le déficit de compétence et d'expérience qui se manifeste notamment par un manque de vision de ce qu'il faut faire et par une difficulté, voire une incapacité, de trouver des moyens de surpasse son ignorance. La présence du mentor dans ces moments de navigation dans l'inconnu permet de cerner les moyens à mettre en œuvre dans son travail et d'augmenter, pour les personnes comme moi qui ont déjà exercé ailleurs, les habiletés et des savoirs de l'enseignement pendant les premières années de l'engagement professionnel. Les apprentissages que j'ai réalisés dans ce processus auront une influence sur la croissance professionnelle en enseignement. Car la présence du mentor ne pas permis d'acquérir des connaissances mais des façons de faire, de me comporter d'interagir dans mon travail d'enseignant ici en Ontario.

Est-ce que vous estimez que vos rencontres avec le mentor vous ont permis de développer certaines compétences?

Le professionnel de l'enseignement se caractérise par le fait qu'il peut et qu'il doit apprendre pour faire son travail convenablement. Dans notre pratique quotidienne, nous nous retrouvons face à des situations même si elles sont similaires à des cas vécus ont une part d'inédit. Malgré l'inconnu, nous avons dans notre bagage cognitif une multiplicité de possibilités. Ces possibilités, il faut apprendre à les mettre en œuvre et à développer des façons de relever les défis que

les exigences de la profession nous commandent. Mes rencontres avec le moment et les réflexions que nous avons eues m'ont données des pistes pour voir comment examiner mes connaissances pour surmonter les difficultés qui peuvent survenir mon engagement professionnel.

Quand le mentor vous aide, sur quoi s'appuient ses conseils? Il parle de son expérience, des exigences administratives et des éléments de compétences que l'on doit détenir pour un professionnel de l'enseignement.

Quels sont les acquis les plus importants pour vous en termes de compétence? Regarder les choses globalement avec un regard critique tout en tenant compte des aspects particuliers.

L'envie de travailler en équipe et de collaboration dans l'élaboration des stratégies d'enseignement.

À la suite de l'accompagnement, quelles sont les compétences que vous maîtrisez le mieux? Ma capacité à me représenter l'intégration de différents aspects de l'enseignement.

Pouvez-vous donner des exemples? La compétence que je maîtrise le mieux est celle de voir mon travail d'enseignant dans une perspective holistique.

Pouvez-vous élaborer ou préciser? Dans une approche IB, l'enseignement vise à conduire les élèves à développer de multiples habiletés pour interagir dans des situations dynamiques diverses. Pour y parvenir, il faut concevoir une planification de l'enseignement, des outils et des ressources pédagogiques qui favorisent le développement de la multiplicité des compétences des élèves. Si les élèves disposent d'une multiplicité de ressources, des façons de faire pour construire un monde, ce monde sera construit *d'une infinité de manières différentes* alors que les ressources de cette construite seront les mêmes. Chacun apprenant peut ainsi apprendre à créer son propre monde. À cet égard, ce ne sont pas les ressources qui expliquent la nature du monde mais la créativité de tout un chacun à le façonner selon ses propres appréhensions.

Qu'est-ce que vous retenez, jusqu'à présent, de votre expérience de mentoré? Les discussions étaient riches. Elles ont été des d'informations et d'inspiration pour apprendre à se connaître et à se reconnaître comme professionnel.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue? La perte de temps dans les discussions des équipes CAP.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience? Réduire la quantité des sujets de travail et aller plus en profondeur sur certains aspects de discussions. J'ai eu l'impression à certains moment qu'on passait d'une chose à une autre sans avoir préalablement bien épuiser les thèmes de discussions antérieurs.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat? C'est un cadre d'apprentissage et de perfectionnement essentiel. C'est une relation de structurée dans le cadre d'une dynamique de un à qui tout conduisant au développement du mentor porte l'accent sur les besoins de perfectionnement du mentoré, afin de l'aider à développer son savoir-faire professionnel.

Annexe 5



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques, Local 260
Québec, QC G1V 0A6

Téléphone : 418 656-3062
Télécopieur : 418 656-7347
courriel : fse@fse.ulaval.ca

Verbatim des entretiens avec les participants mentors

Rappel de la question et des objectifs de la recherche

Notre recherche s'intéresse au programme de mentorat réflexif du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Plus précisément, elle tente de saisir comment l'accompagnement réflexif offert par des mentors conduit les enseignants débutants à construire et à s'approprier des compétences professionnelles. La question qui guide notre étude est la suivante :

Comment l'accompagnement réflexif par le mentorat amène les enseignants débutants à développer leurs compétences professionnelles?

Afin de répondre à cette question, les objectifs de recherche poursuivis sont les suivants:

- a) Colliger les expériences d'accompagnement entre mentors et mentorés;
- b) Identifier les problèmes, dilemmes et thèmes de discussion et de réflexion entre mentors et mentorés;
- c) Connaître les savoirs, les références et les compétences professionnelles sur lesquelles les mentors s'appuient dans l'accompagnement réflexif offert aux mentorés;
- d) Reconnaître les profits et les difficultés de l'accompagnement réflexif dans le développement des compétences professionnelles des enseignants en insertion professionnelle.

Au regard de l'objet de la recherche et des ambitions que nous nous fixons, nous avons construit deux schémas d'entrevue de manière à cibler fidèlement les objectifs poursuivis: l'un pour les mentors et l'autre pour les mentorés.

Dans le présent document sont inscrites les entrevues avec les mentorés.

Le mentor Antoine

Sexe? Masculin

Classe d'âge? 55-60 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant? 30 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? J'enseigne au cycle supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? J'ai 6 groupes d'élèves

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous?

Les sciences et les sciences physiques

Vous enseignez à quel niveau? J'enseigne en 9^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement?

Je suis ingénieur de formation. J'ai travaillé dans la construction en Afrique successivement comme ingénieur et enseignant aux études supérieures. À mon arrivée au Canada, j'ai suivi une formation à l'enseignement pour devenir enseignant dans les écoles secondaires ici.

Avez-vous un statut de permanence?

Oui.

Comment avez-vous été contacté pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

Le directeur m'a demandé d'accompagner la mentorée dans son perfectionnement professionnel. Je devais l'aider à s'adapter aux pratiques de l'enseignement en Ontario.

Comment deviez-vous l'aider à perfectionner son savoir-faire?

Comme le mentorat permet à une personne expérimentée de partager son savoir avec une enseignante débutante et lui faire bénéficier de précieux conseils des pratiques de l'enseignement, je l'ai aidée à mieux comprendre pourquoi ses pratiques d'enseignement n'engageaient pas ses élèves à l'apprentissage. Il s'agissait de la conduire à réfléchir aux conditions nécessaires à mettre en place pour conduire tous ses élèves à s'engager à l'apprentissage.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

Oui, l'accompagnement professionnel.

L'accompagnement professionnel est une démarche d'encadrement. Elle est inscrite dans les politiques du ministère de l'éducation de l'Ontario visant à faciliter l'intégration professionnelle du nouveau personnel enseignant. Cet encadrement consiste d'une part, à répondre ou à faciliter l'interrogation de l'enseignante ou de l'enseignement débutant sur les pratiques d'enseignement en vue de l'adoption des comportements professionnels à manifester pour l'engagement des élèves dans leurs apprentissages; d'autre part, la discussion entre la mentorée et moi peut également constituer des réflexions sur les conditions qui favorisent l'apprentissage des élèves, et dont les réponses ou solutions des problèmes d'apprentissage identifiées seraient la manifestation de l'adhésion aux compétences professionnelles recommandées par le ministère de l'éducation de l'Ontario. C'est le but de l'accompagnement du mentorat.

Comment faites-vous pour conduire l'enseignante que vous accompagnez à connaître et à manifester son adhésion à ces compétences professionnelles?

Étant donné l'idée selon laquelle dans l'accompagnement professionnel la mentorée est engagée dans une démarche de quête pour savoir utiliser des connaissances de l'enseignement, lorsque la mentorée vient me rencontrer pour me parler d'un défi professionnel à la difficulté persistante, il me revient de discuter avec elle pour dans un premier temps, comprendre les sources de son embarras et dans un second temps, cerner le contexte professionnel dans lequel elle intervient.

Pourquoi examiner le contexte professionnel dans lequel elle intervient?

Le contexte professionnel est examiné car son incapacité à gérer son problème est issue de sa difficulté à appliquer correctement ses connaissances de l'enseignement. Cette faiblesse peut provenir également d'une mauvaise interprétation de la portée de ses actions consécutives à une mauvaise appréciation de la situation courante. En analysant les réalités de l'apprentissage des élèves, on se rend compte que l'enseignante mentoree a généralement été amenée à constater les valeurs de ses actions et la connaissance de leurs effets au regard de leur portée.

Mais n'est-ce pas une démarche que l'enseignante débutante aurait pu emprunter personnellement?

Possiblement. Mais pour porter un tel jugement sur ses actions et les situations dans lesquelles elle intervient exigeait de la mentoree de connaître la dynamique évolutive dans laquelle elle était plongée. Ce n'est pas une connaissance spirituelle que l'on détient a priori. C'est souvent le fruit d'une expérience professionnelle longue et une maîtrise des savoir-faire qui vient d'une connaissance acquise longue par une habitude approfondie de l'enseignement. Et la mentoree n'a pas une telle expérience ni un tel savoir-faire. D'où son insertion professionnelle qui nécessite un cadre d'accompagnement pour l'aider à analyser ce qu'elle vit et à faire les choix des actions et des comportements efficaces et convenables professionnellement. Pour cela, nous devions souvent nous rencontrer pour discuter de son engagement professionnel.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontraiez-vous votre mentoree et vous?

Nous nous rencontrions au moins une fois par semaine.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

On avait établi tous les deux un calendrier de rencontres pour amener la mentoree à perfectionner ses pratiques d'enseignement. Mais il arrivait que l'on se rencontre sans rendez-vous.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

Ces rencontres prenaient la forme de discussions et de conversations interpersonnelles ou de rencontres d'observations. C'est pour cela que je suis allé l'observer dans sa salle de classe à deux reprises à son invitation pendant qu'elle enseignait.

Vous évaluez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face?

Entre 40 à 75 minutes.

Aviez-vous un lieu désigné pour vous rencontrer?

Dans ma salle de classe ou dans nos bureaux respectifs.

Suiviez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Oui, nous avions une procédure à suivre. C'est ainsi que l'on suivait le cadre du perfectionnement professionnel établi dans le programme d'accompagnement du mentorat.

En quoi consistait cette procédure?

Ça dépendait de l'ordre du jour de la rencontre. Quand il s'agissait d'évaluer ses défis, la mentoree expliquait ses difficultés et ses problèmes et tous les deux, nous analysions des causes et des façons de surmonter ses défis professionnels.

Sur quoi vous basiez-vous pour l'aider? Est-ce que vous lui parliez de votre expérience ou des savoirs professionnels de l'enseignement?

Je suis parlais de mon expérience surtout pour la sensibiliser aux réalités de l'enseignement ici en Ontario.

Pourquoi?

Pour l'aider à comprendre comment les choses se passent dans l'école et dans la profession. Je lui parlais aussi des directives du conseil et du ministère de l'éducation pour l'aider à savoir comment intervenir professionnellement.

Comment suiviez-vous ces directives dans l'accompagnement du mentorat?

On ne suivait pas les directives en tant que tel. J'évoquais seulement les grands principes des compétences professionnelles.

Lesquels par exemple?

Concevoir les situations d'enseignement par rapport à l'apprentissage axé sur le développement des compétences des élèves. Les contenus d'apprentissage bien que puisés dans le curriculum doivent être présentés pour faire cheminer les élèves dans le développement des compétences visées par les attentes du curriculum.

Vous arriviez à faire ça dans le cadre de l'accompagnement du mentorat?

Bien sûr. Il nous suffisait de suivre les directives du PIPNPE. L'accompagnement était axé sur les documents du PIPNPE que nous analysions au regard

de nos deux expériences.

Qu'est-ce que le PIPNPE apportait comme éléments de connaissance?

Il décrivait les compétences réflexives et les façons d'analyser ses pratiques d'enseignement pour développer les compétences professionnelles. Il définissait aussi les compétences professionnelles entendues de tous les enseignants.

Quand vous rencontrez votre mentorée, de quoi parliez-vous en général?

On parlait des exigences de la profession et des façons de les accueillir.

Vos échanges portaient-ils sur les difficultés de l'enseignant et des façons de les surmonter ou portaient-ils sur les défis d'apprentissage des élèves et des façons de les relever?

On faisait les deux. On parlait des difficultés rencontrées dans l'enseignement mais aussi et surtout des façons d'aider les élèves à apprendre.

Dans vos échanges, quelles sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

La différenciation pédagogique et les stratégies d'enseignement pour les appliquer.

Quels étaient les contextes de vos discussions?

On discutait de nos deux pratiques d'enseignement à partir des constatations faites de nos observations. On parlait pour que la mentorée trouve des façons de mieux intervenir dans ses actions pédagogiques.

Mais c'était une enseignante d'expérience en France non? Pourquoi lui fallait-il apprendre de nouveau de vous?

Oui, c'est une bonne enseignante de grande expérience en enseignement. Comme elle ne connaissait pas bien sa clientèle et les pratiques d'enseignement ici en Ontario. La gestion des élèves enseignés en France et celle enseignée en Ontario est différente selon elle. Dans nos classes il y a une très grande hétérogénéité chez les élèves. La plupart des élèves dans notre école sont originaires de l'immigration. Ils ont des bagages cognitifs différents. Il faut utiliser des stratégies de différenciation pédagogique pour pouvoir les rejoindre et répondre aux besoins d'apprentissage de l'ensemble des élèves. C'est pourquoi notre processus d'accompagnement était axé sur le développement des habiletés en différenciation pédagogique. Mon expérience des élèves de notre école devait servir de guide à ses actions de développement ou d'amélioration de ses interventions. Il ne s'agissait pas de lui enseigner l'enseignement, mais de mieux l'orienter dans le perfectionnement pédagogique.

En quoi consiste la différenciation pédagogique?

Le ministère de l'Éducation entend développer une culture du succès d'après les prémisses que tout élève est capable d'apprendre si les conditions d'apprentissage sont appropriées à ses besoins. Selon ce fait, quand un élève normal ne réussit pas, la faute incombe à l'enseignant et à l'école qui n'ont pas pris les mesures nécessaires pour que l'élève connaisse du succès académique. Cette prémisse est le fondement de notre école et c'est une philosophie des écoles efficaces. Dans ces écoles, la responsabilité des résultats des élèves incombe aux intervenants pédagogiques; si les résultats sont mauvais, la faute n'est pas imputée aux élèves ou à leur environnement. Les autorités de l'école se demandent : « Comment peut-on améliorer la situation? Les plans d'interventions qui sont élaborés pour redresser la situation portent dans le cas de notre école dans l'amélioration des pratiques d'enseignement. Cette solution est instituée à partir de la mesure des situations d'apprentissage et de la connaissance des élèves. Lorsque des personnes s'ajoutent à notre personnel enseignant, les enseignants accompagnateurs doivent participer au perfectionnement de ces personnes pour qu'elles s'imprègnent de la culture et de la philosophie pédagogique qui prévalent dans les pratiques d'enseignement mises de l'avant ici.

En quoi les pratiques de perfectionnement que vous promouvez sont différentes de celles acquises dans la formation initiale à l'enseignement?

Nous promouvons des pratiques d'enseignement différenciées. Elles se distinguent des pratiques d'un enseignement traditionnel qui reposent sur une approche uniforme pour un groupe d'élèves perçu comme étant homogène. Il me semble que la difficulté de ma collègue était essentiellement liée à une approche globale dans ses interventions. Nous discutons pour qu'elle réalise que cette approche ne répond qu'aux besoins des élèves du centre, mais celles et ceux en périphérie sont laissés de côté.

Comment faisiez-vous pour la mener à réaliser les limites de ses actions pédagogiques?

Nous avons pratiqué les observations. Je suis allé l'observer, je crois à deux reprises et elle a fait de même. En me regardant faire, elle prenait conscience des causes et des fondements des actions qu'elle se devait de privilégier. Et par rapport à nos responsabilités en termes d'équité, je lui disais directement ce qu'elle pouvait et ce qu'elle ne pouvait pas faire. Car dans certaines de nos discussions, elle semblait vouloir remettre en cause certaines stratégies ou méthodes recommandées par les directives du ministère ou du conseil scolaire.

Vous deviez donc être directive? Pourquoi?

La culture du succès ici à l'école est une approche de considération de chaque élève de la classe. C'est un enseignement centré sur l'élève et ses besoins d'apprentissage. En tant que mentor, mon rôle était de conduire la mentorée à s'intéresser considérablement aux besoins des élèves et à présenter des interventions professionnelles pour y répondre de manière efficace.

Dans vos conversations, comment faisiez-vous pour aider la mentorée à identifier et à résoudre ses difficultés?

Je l'écoutais, je lui expliquais ce que je comprenais de son travail, et elle posait des questions. Ensuite, je l'observais dans son enseignement. On revisitait tous les deux la nature et la portée de ses interventions pédagogiques. Je lui faisais remarquer que ses élèves avaient des capacités, des besoins et des intérêts différents. Par rapport à cette spécificité, je lui montrais comment faire la différenciation pédagogique pour satisfaire les besoins de l'ensemble de ses élèves en matière d'apprentissage. En lui présentant des exemples vécus et le modelage de mes planifications, je lui montre comment maximiser l'apprentissage des élèves.

Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans vos stratégies qui font que c'est de la différenciation par rapport aux stratégies de la mentorée?

Ma planification et les stratégies qu'elle met de l'avant prennent en considération le style d'apprentissage et l'héritage culturel de chaque élève. Dans le processus d'intervention, je modifie les objectifs de certains élèves en fonction de leur capacité d'apprentissage. Je donne la liberté aux élèves d'utiliser à ses interventions, je lui fais observer les situations d'apprentissage et les interventions qui font l'unanimité chez tous les élèves et celles qui ne peuvent conduire à la considération de l'ensemble de ses élèves. Je lui répète que ses interventions doivent permettre de rejoindre les capacités et les styles d'apprentissages préférés de chaque élève, tout en les aidant à renforcer leurs capacités et en les encourageant à essayer de nouvelles méthodes d'apprentissage.

Est-ce qu'à la suite de vos échanges, avez-vous observé qu'elle suivait vos recommandations?

Quelquefois oui, quelquefois. Il faut dire qu'elle ne pouvait pas et ne devait pas suivre à la lettre ce que je lui disais dans mes commentaires. Car mes remarques étaient des observations, des réflexions qui devaient l'aider dans ses propres réflexions. Lorsqu'elle venait me revoir pour me raconter ses difficultés et de m'imiter, je lui répondais en ces termes :

« les élèves que tu enseignes sont tes élèves et non les miens ». Les liens que tu tisses avec eux sont des liens qui naissent de la nature de ta personnalité et des rapports que tu établis avec les élèves. Il te faut établir un lien de confiance et de complicité avec tes élèves pour que tu sois en mesure de sentir leurs besoins et les anticiper. En faisant cela, intuitivement, tu seras amenée à envisager la meilleure stratégie pour les rejoindre directement et répondre à leurs besoins.

Vous supposez donc que la clé de la réussite scolaire, de la motivation et de l'engagement de l'élève sont directement influencés par la qualité de la relation enseignant-élève?.

Tout à fait. Je lui disais souvent qu'elle devait apprendre à sélectionner les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui correspondent aux liens pédagogiques et professionnels qu'elle veut tisser avec ses élèves au regard de ce qui est attendu d'elle comme professionnelle de l'enseignement. La différenciation pédagogique a cet avantage qu'elle repose sur une variété de stratégies pour mettre l'élève au cœur de l'apprentissage, pour valoriser ses forces et pour soutenir sa motivation à apprendre.

Comment votre accompagnement aide-t-il la mentorée à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Mon accompagnement l'a aidé à connaître les fondements de la différenciation pédagogique de façon concrète et pratique. La connaissance des forces, des styles d'apprentissages et des champs d'intérêt des élèves, l'ont conduit à orienter les décisions de son enseignement par rapport aux stratégies pédagogiques à privilégier dans la salle de classe, à l'élaboration des unités d'apprentissage et des projets, à la sélection des ressources, aux regroupements d'élèves et aux adaptations. Cette connaissance est définie pour avoir une gestion de classe efficace et conduire les élèves à un apprentissage soutenu.

Comment décriviez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Mon rôle a été de faire des suggestions sur la manière d'accomplir une tâche et d'établir des buts et des priorités dans la planification pédagogique. Dans cet exercice, il s'agissait d'amener la mentorée à s'imprégner des façons de connaître ses élèves, à savoir comment évaluer leurs besoins d'apprentissage, et par rapport à ces besoins, à voir au regard des compétences professionnelles prescrites comment elle peut parvenir à instituer des interventions pédagogiques efficaces pour l'ensemble des élèves et qui sont engageantes à l'apprentissage.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor?

La relation mentorale se caractérise par l'ouverture à l'autre, la réciprocité, la gratuité et le volontariat. Elle m'a permis de développer des habiletés de collaboration pour travailler de façon constructive avec une collègue qui a l'âge de ma fille.

Pensez-vous que la mentorée a retiré des bénéfices de l'accompagnement?

Oui, je le pense. Mais pour ça, il faudra lui poser la question.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

Nous avons été accompagnés plusieurs semaines après les débuts des cours. Il aurait fallu le faire la première semaine de l'année scolaire.

Quels types de rectification doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif, d'après votre expérience?

Il faut connaître, établir et planifier les besoins de perfectionnement des nouveaux enseignants dès leur embauche.

Selon vous, quels peuvent être les rôles les plus importants du mentoré?

Être proactive et accepter les suggestions et les remises en question : attitudes, comportements, pratiques, certaines conceptions, etc. Consacrer du temps et des efforts pour développer sa pratique professionnelle, et améliorer de manière continue ses interventions pédagogiques.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor?

Habiletés communicationnelles : écoute, rétroaction positive et constructive, questionnement; communication directe dans ses interactions

La mentore Geneviève

Sexe? Féminin

Classe d'âge? 40-45 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? 22 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Intermédiaire et supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 6 groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? Les sciences, la biologie et la chimie

Vous enseignez à quel niveau? J'enseigne en 9^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? J'ai fait des études de biochimie à Montréal où j'ai complété un bac en éducation.

Avez-vous un statut de permanence? Oui

Comment avez-vous été contacté pour participer au projet du mentorat du PIPNPE? C'est le mentoré qui m'a sollicité.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat? L'envie d'aider un collègue.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor? Non

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontraient-vous votre mentoré? Plusieurs fois par mois

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ? Elle

Quelles formes prenaient vos rencontres? C'étaient des rencontres personnelles.

Vous évaluez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face? Entre une demi-heure à une heure.

Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer?

Oui, on se rencontrait dans nos locaux d'enseignement.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Non, pas particulièrement.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

On parlait de l'enseignement, des activités d'apprentissage et des élèves.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

Les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, la charge de travail, le comportement des élèves, les tests, les examens sont les sujets privilégiés

Avez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Non, nous n'avons pas établi de plan ou de programme de rencontre. On se rencontrait selon nos disponibilités.

Dans vos échanges, comment vous vous y êtes pris pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

On lui a fait des suggestions de stratégies utiles et on a discuté de ce qu'elle vit quotidiennement. Nous enseignons le même type de cours. Elle enseigne des cours collégiaux. Les élèves de ces cours sont parfois difficiles à engager dans l'apprentissage.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

Elle avait des classes de niveau appliqué avec plusieurs de ses élèves difficiles qui avaient du mal à suivre et dont elle éprouvait des difficultés à leur faire retenir ce qu'elle leur enseignait. Les élèves ne parvenaient pas à retenir les notions des concepts. Je lui ai dit qu'il fallait utiliser pour ce genre de leçons, des supports visuels. L'emploi de moyens visuels s'avère l'une des approches les plus efficaces de l'enseignement aux élèves des classes appliquées.

Pourquoi cette affirmation? Ces élèves démontrent souvent des forces relatives sur le plan de la pensée concrète, de la mémorisation visuelle et de la compréhension des relations spatiovisuelles. Tandis qu'ils ont de la difficulté sur le plan de la pensée abstraite. Les signaux pictographiques aident souvent l'élève à développer une compréhension étendue des notions qu'on leur présente. L'un des avantages des moyens visuels, c'est que les élèves peuvent les utiliser aussi longtemps qu'ils en ont besoin pour traiter l'information. Pour ces élèves, l'information orale est transitoire, car une fois que le message a été dit, il n'est plus disponible. L'information orale pose des problèmes aux élèves qui éprouvent de la difficulté à développer une pensée abstraite et à des liens qui ne sont pas fondés sur du concret. Il est souvent difficile pour ces élèves de prêter attention à l'information pertinente lorsqu'elle n'accroche pas leur attention. Je lui ai donc conseillé d'utiliser des moyens visuels pour aider ses élèves à se concentrer sur le message. De plus, puisque ces élèves ne retiennent qu'une quantité limitée d'information à chaque fois, je lui ai suggéré de simplifier ses leçons. Celles-ci ne doivent concerner qu'un concept à la fois et porter sur plusieurs activités de manipulation.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés? Elle a réalisé que l'utilisation des moyens visuels constitue une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui peut servir à différentes fins en classe. Dans les réflexions qu'elle a élaborées de la mise en application de mes conseils elle a également réalisé que pour être efficaces dans ses leçons, elle devait davantage partir des activités concrètes pour introduire des notions théoriques. En s'y prenant de cette façon, elle est parvenue à aider ses élèves à retenir les notions qu'elle leur présentait et à les mener à construire leurs connaissances pour appliquer ces notions adéquatement. Les outils visuels dont elle se servait correspondaient au niveau de compréhension de ses élèves.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré? Le rôle du mentor est d'accompagner, de proposer au mentoré des solutions face à des situations problématiques où l'aider à trouver des solutions qui permettront de bien faire son travail.

Comment vous y preniez-vous pour résoudre les situations présentées? Discuter avec lui, lui proposer des façons de faire que je considère efficaces.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

À mesure que nous discutons, que je saisisais ses difficultés quotidiennes, je tentai de lui présenter des situations et des réflexions qui devaient l'aider à réfléchir pour qu'il conçoive des alternatives qu'elle ne pouvait envisager.

Quelles sont les compétences que vous avez privilégiées dans l'accompagnement du mentorat?

La réflexion, le traitement des informations des situations et de mes expériences d'enseignement.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui, à deux ou trois reprises.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor?

Une occasion de partager son savoir, ses stratégies d'enseignement et de les examiner sous d'autres angles d'application.

Pensez-vous que le mentoré a retiré des bénéfices de l'accompagnement?

Oui, je crois que le mentoré a bénéficié de l'accompagnement dans sa façon de comprendre les défis auxquels il était confronté.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

Nous n'avions pas suffisamment de temps pour travailler ensemble.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Disposer de plus de temps pour faire l'accompagnement.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

C'est une occasion pour la mentorée d'apprendre les pratiques d'enseignement qui fonctionnent bien.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Aider le collègue à trouver des solutions pratiques et concrètes dans son enseignement.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

La pensée réflexive. Réfléchir à notre pratique en enseignant. En discutant avec la collègue de ses difficultés, je réfléchis à la fois à ma pratique et à la sienne pour trouver la stratégie idéale.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Donner aux accompagnateurs du temps durant les classes pour réfléchir sur les pratiques concrètes de l'enseignement. Les temps de préparation de nos propres leçons ne sont pas indiqués pour faire du travail d'accompagnement. Ça ne marche pas bien.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Savoir écouter et comprendre ce que l'autre traverse.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Avoir de la patience, de la compassion et de l'empathie

Comment un mentoré peut-il réaliser des bénéfices du programme du mentorat, qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

En étant ouverte d'esprit.

Le mentor Emmanuel

Sexe? Masculin

Classe d'âge? 35-40 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? 16 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Intermédiaire et supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 6 groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? La didactique des sciences sociales

Vous enseignez à quel niveau? 9-10-11-12

Quel est votre parcours professionnel en enseignement?

Je suis enseignant depuis plus de 23 ans. J'ai enseigné à l'élémentaire pendant 10 ans et depuis environ 13 ans, j'enseigne au secondaire. Et j'enseigne les didactiques des sciences sociales : droit, histoire, religion, français, commerce, etc.

Avez-vous reçu une formation en mentorat?

J'ai suivi une formation en mentorat. Et j'ai également de l'expérience dans l'accompagnement du mentorat.

Comment avez-vous été contacté pour devenir mentor?

Ma collègue m'a sollicité pour l'accompagner dans son perfectionnement professionnel.

Quels motifs vous ont incité à accepter cette demande de mentorat?

Devant les défis qui surviennent au début de l'enseignement, une enseignante débutante peut parfois avoir besoin d'être accompagnée par un enseignant plus expérimenté. Lorsque Françoise est venue me voir pour solliciter que je l'accompagne dans ses débuts professionnels, j'ai accepté immédiatement. Cela faisait aussi partie de notre engagement professionnel, aider les autres collègues particulièrement les nouvelles et les nouveaux enseignants à s'engager dans la communauté professionnelle.

Quelles étaient les dispositions de cet accompagnement du mentorat?

La direction avait conçu avec Françoise les objectifs de perfectionnement professionnel. Nous y avons introduit ses objectifs dans son plan de cheminement du PIPNPE.

Parlez-moi de l'implication de la direction de l'école dans le processus de l'accompagnement du mentorat.

Le directeur était impliqué dans le processus. C'est qu'il déterminait les différents éléments du processus du perfectionnement. Son objectif visait à nous conduire à avoir une vision globale du processus dans lequel nous étions engagés. Il nous demandait de mettre les réalités de la salle de classe et les apprentissages des élèves au cœur de nos discussions. Le but était que nous arrivions à une vision pédagogique qui permette des interventions qui fassent croître le succès des élèves.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous vous rencontriez votre mentorée et vous?

Formellement deux fois par mois et informellement je peux dire au moins une fois par semaine

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Un calendrier des rencontres était prévu dans le plan de cheminement du perfectionnement. Mais nous nous rencontrions sans rendez-vous. Ça se passait ainsi lorsqu'on se retrouvait pour parler après les cours ou durant les lunches.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

C'étaient des rencontres de discussion pour parler d'actions à entreprendre dans le parcours de perfectionnement de Françoise.

À combien de temps environ estimez-vous la durée d'une rencontre face à face?

Environ une heure.

Aviez-vous un lieu désigné pour vous rencontrer?

Dans ma salle de classe en général ou au salon de l'autre personne.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Et comment la définiriez-vous?

Non, pas particulièrement.

Quand vous rencontrez la mentorée, de quoi parliez-vous en général?

On parlait de l'enseignement, de l'apprentissage des élèves et de la profession de l'enseignement en général

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion privilégiés?

Le métier de l'enseignement, les exigences de la profession, comment faire pour être un excellent enseignant, comment répondre efficacement aux besoins d'apprentissage des élèves

Dans vos échanges, comment faites-vous pour aider la mentorée à identifier et à résoudre ses difficultés?

En fait, on parlait généralement des activités d'apprentissage des élèves et des façons de les faire progresser et d'impliquer les parents dans la réussite des élèves.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par la mentorée et ce que vous avez fait pour l'aider?

L'accompagnement se faisant dans un cadre de conversation dans lequel je parlais à la mentorée du travail de l'enseignement par rapport à sa quête des faits de la pratique de l'enseignement professionnel requise dans notre école. Bien qu'elles débordaient parfois du cadre des défis professionnels qu'elle devait relever dans ces conversations, avaient pour but d'accompagner la mentorée dans sa démarche de compréhension de ce qu'est une enseignante efficace aujourd'hui. Dans nos conversations informelles, nous parlions d'une multitude de sujets, le stress, la charge et la complexité du travail d'un enseignant, néanmoins, dans l'ensemble, nos conversations tournaient autour de ses difficultés dans la gestion de ses classes.

Quel était le but de ces conversations?

Dans nos échanges, il s'agissait de dire et de comprendre ou de voir la manière de gérer la classe à travers la planification de l'enseignement et la gestion des processus d'apprentissages. Ces conversations visaient donc la connaissance des façons de conduire les activités d'apprentissage, les façons de concevoir les grilles d'évaluation, les façons d'évaluer les élèves y compris l'attitude professionnelle à adopter vis-à-vis de certains comportements des élèves, des parents des élèves et même des collègues. Ainsi, des conseils sur les façons d'exister et d'agir professionnellement comme enseignant étaient le fond de nos échanges.

Comment ces conversations aidaient-elles le mentorée à apprendre à faire?

Dans nos échanges, Françoise était amenée à partager les défis qu'elle vivait. Nous discutons de ces défis pour comprendre la meilleure manière de les relever. Nous devons cerner les différents aspects des comportements des élèves, notamment leurs impacts dans leur engagement à l'apprentissage.

En faisant cet examen, que recherchiez-vous?

Il s'agissait surtout de comprendre les différentes situations des interactions dans la salle de classe pour ensuite identifier les comportements professionnels qui convenaient. Nous caractérisions le cadre dans lequel nous évoluons. Une description des relations entre les élèves et la réévaluation de la pertinence des activités permettaient de comprendre ce qu'il fallait éviter et ce qu'il fallait promouvoir comme activités et actions pédagogiques.

Comment votre accompagnement aide-t-il la mentorée à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

C'est par les réflexions qui favorisaient l'interprétation des différents aspects du fonctionnement de ses classes et de la vie de l'école que nous déterminions, les situations à privilégier et les comportements professionnels à adopter dans lesquelles. Par cette façon de faire, il s'agit de faire en sorte que Françoise ne soit pas dans une posture où elle doit simplement appliquer un ordre établi, parce qu'il n'y a pas d'ordre établi dans l'absolu, mais qu'il contribue par ses actions quotidiennes à prendre et que de ce fait, au même titre que n'importe quelle enseignante ou enseignant, elle soit constructrice des savoirs professionnels.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Je crois l'avoir permis de regarder les défis de l'enseignement non pas en termes d'obstacle professionnel, mais de savoir professionnel à construire.

Avez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Disons que nous avons des traces de nos échanges puisque nous devons fournir à la direction un compte rendu des réunions que nous avons dressées dans le plan du cheminement du perfectionnement professionnel.

Comment définiriez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

C'est un rôle d'accompagnateur et d'aide à la réflexion sur les façons d'incarner l'identité professionnelle de l'enseignement.

Pouvez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

C'est une relation professionnelle enrichissante qui permettait de revoir mes façons de faire l'accompagnement du mentorat. Je cherchais constamment à être utile. Aussi, lorsqu'elle me présentait une situation problématique, je tentais de voir la meilleure façon de la venir en aide. J'ai été convaincu et mes expériences antérieures m'ont renseigné sur ce fait, ce n'est pas en disant la personne quoi faire que l'on l'aide. Il faut la conduire à discuter de la situation pour faire jaillir la lumière sur le problème qui obscurcit notre vision de la situation.

À quelle compétence avez-vous le plus fait appel dans l'accompagnement du mentorat?

L'analyse réflexive des comportements professionnels

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui, mais ce n'est pas pareil.

Pourquoi?

On discute avec un collègue et non un étudiant.

Qu'est-ce que vous retenez de votre expérience de mentor?

La profession de l'enseignement est plus complexe quand on se met à réfléchir sur ses différents paramètres.

Pensez-vous que la mentorée a retiré des bénéfices de l'accompagnement?

Certainement. Elle démontre une très bonne compréhension de ses situations d'intervention professionnelles

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

Le manque de temps de rencontre. On avait un cap par mois. Nous devions à l'intérieure de chacune de ces réunions discuter des problèmes du département et faire de l'accompagnement du mentorat.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Avoir suffisamment de temps pour faire les suivis de l'accompagnement qui conviennent.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

L'accompagnement du mentorat consiste à faire du chemin avec un collègue dans la démarche de la construction de son identité professionnelle pour l'amener à se socialiser aux réalités dans lesquelles il est appelé à enseigner.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Les réflexions sur les réalités professionnelles participent à la socialisation professionnelle de la mentorée.

Le mentor Francis

Sexe?

Masculin

Âge?

Entre 30 et 35 ans.

Combien avez-vous d'années d'expérience d'enseignement?

8 années d'expérience

Vous enseignez à quel cycle?

J'enseigne au cycle intermédiaire supérieur

Quelle matière vous enseignez?

L'anglais

À quel niveau enseignez-vous?

J'enseigne en 9^{ème}, 10^{ème} et 12^{ème} année.

Enseigniez-vous les mêmes cours que la personne mentorée?

Non. La personne mentorée enseignait les cours de niveau intermédiaire de la 7^{ème} et de la 8^{ème} année en mathématiques et sciences.

Quel est votre parcours professionnel dans l'enseignement et en dehors de l'enseignement?

J'ai commencé à travailler comme enseignant à la fin de mes études universitaires. Puis, j'ai travaillé dans le domaine de la construction.

Quels défis avez-vous rencontré lorsque vous avez quitté la formation à l'enseignement?

Je quittai la maison pour la première fois en migrant ici, laissant ma famille et mon épouse dans le nord. Pour ce qui de ma progression dans le milieu du travail, mon insertion dans ce Nouveau Monde fut difficile. C'était une nouvelle institution. Honnêtement, entre toi et moi, on sait que le compte rendu de notre formation à l'enseignement ne reflète pas du tout la réalité du monde du travail. Ma première journée de l'enseignement n'avait rien à voir avec les connaissances apprises à la faculté d'éducation. Il n'y avait rien de préparé de ce que j'avais appris cette première journée-là et les autres jours qui ont suivi par la suite. Je vais toujours m'en souvenir. Je me considère comme l'une des personnes qui ont eu leur baptême de feu dans l'enseignement, et cela a été difficile, extrêmement difficile. Je fus chanceux d'avoir pu me lier d'amitié ici à l'école. Il y avait des personnes qui m'ont supporté dans mon cheminement professionnel. Elles m'ont aidé avec mon plan de gestion de classe. Comment m'y prendre avec les élèves surtout un certain type d'élèves plus agressifs. Et de là, j'ai juste continué à progresser pour devenir l'enseignant que je suis aujourd'hui.

Est-ce que vous pouvez considérer que votre première année d'enseignement fut une année de survie?

Ah oui, définitivement, jusqu'au point que comme plusieurs enseignants à leur début, je questionnais mon choix de carrière. C'était quelque chose d'extrêmement difficile. On m'avait donné des documents avec des informations de comment m'insérer dans ce milieu professionnel. Mais en vérité, entre ce qui est dit dans ces documents et ce qu'est la réalité de l'enseignement, un fossé béant existe. Et comme toute autre

chose s'apprend. J'ai appris.

Là vous avez votre permanence, depuis combien de temps avez-vous eu la permanence?

Ça fait six ans que j'ai ma permanence.

Vous venez de dire que l'enseignement pratique n'a rien à avoir avec ce que l'on apprend à la faculté. Vous dites également que c'est un métier qui s'apprend. Comment avez-vous été contacté pour faire de l'accompagnement?

J'ai été contacté par le directeur de l'école à cause du fait que j'ai de bonnes relations avec l'ensemble du personnel de l'école et avec tous les élèves. Et j'ai accepté.

Quelles sont les raisons principales qui vous ont conduit à accepter cette charge de travail supplémentaire bénévole?

La raison principale était l'absence de programme de mentorat dans notre école. À cet effet, plusieurs collègues se sont portés volontaires pour faciliter mon insertion professionnelle, ce qui a été d'une grande aide. Ils m'ont montré comment aborder et régler certaines situations. Ce qui a dessillé mes yeux : comment gérer, contrôler ou interagir dans certains moments ont été compris. J'utilise encore ces stratégies aujourd'hui.

Avez-vous suivi finalement une formation sur le mentorat?

Non, je n'ai pas suivi de formation sur le mentorat. En revanche, j'ai suivi une formation sur la direction. J'ai suivi le cours de chef de file et ça fait 5 ans que je suis chef de département. J'ai accepté de faire le mentorat pour redonner ce que j'ai reçu quand j'ai été admis à enseigner dans cette école.

À combien de reprises avez-vous rencontré le mentoré?

Je dirais entre 6 et 8 reprises. Ce n'étaient pas de longues réunions. C'est dans un contexte informel que l'on se rencontrait, que l'on dinait ensemble et que l'on échangeait nos idées, nos impressions, nos sentiments. J'en profitais pour lui faire des suggestions aussi.

Donc il n'y avait pas de rencontre formelle, un cadre planifié ou vous deviez discuter de façon systématique et méthodique des problèmes que le mentoré vivait?

Non, non, on faisait notre travail en mangeant dans un environnement calme et relaxe. Mais nous devions quand même suivre un certain protocole. Des formulaires du mentorat étaient remplis suivis de suggestions de stratégies d'accompagnement du mentorat à transmettre à la direction de l'école.

Ah d'accord, c'était un mentorat suivi par la direction?

Oui, j'ai même reçu un certificat à la fin de l'année de remerciement de la part de la direction.

Quand vous vous rencontriez, vous parliez de quoi?

On parlait des événements de la vie quotidienne, et au fil des discussions on évoluait vers des discussions des problèmes de situations difficiles que cette personne rencontrait ou devait surmonter dans sa pratique de l'enseignement. Et là, je pouvais suggestionner ou même aider cette personne à pouvoir juste tolérer la situation.

L'initiative des rencontres venait de qui?

De nous deux : il venait me voir pour me demander si l'on pouvait dîner ensemble ou quand je le rencontrais je lui demandais si tout allait bien. Et si je sentais qu'il avait besoin d'une certaine aide, je l'invitais à partager mon repas. C'était vraiment à sa discrétion de venir me voir. J'étais disponible pour répondre à ses besoins de discussions sur nos pratiques respectives de l'enseignement.

Combien de temps duraient vos rencontres?

D'une demi-heure à une heure à chaque fois. Il s'agissait toujours de répondre à une préoccupation par rapport à une difficulté ou un problème donné.

Mais pourquoi fallait-il que ça se passe toujours à l'heure du dîner?

Cela se passait à ce moment précis car nous n'avions pas le même temps de préparation. Il avait le temps de préparation du primaire et moi, celui du secondaire. Nous ne pouvions nous rencontrer qu'à l'heure du dîner étant donné qu'après les heures de classe j'entraînais et supervisais l'orchestre de l'école.

Quels types de stratégies adoptiez-vous pour l'aider?

La plupart du temps, je laissais la personne exposer ses difficultés ou ses problèmes. Je lui posais par la suite des questions pour l'amener à se

focaliser sur une évaluation saine et apaisée des situations qu'il vivait parce que la plupart du temps, il se défoulait et mettait de l'avant ses frustrations. Je lui laissais se vider le cœur et ensuite, je posais des questions sur ses stratégies de mise en œuvre. Ensuite, je lui exprimais mes impressions aussi quand j'étais un nouvel enseignant. Il me posait des questions et je pouvais voir dans ses questions qu'il tentait de faire des liens entre sa situation et celle que j'avais vécue. Puis, je lui offrais des pistes, des solutions qui fonctionnaient dans mon cas et qui ressemblaient à la résolution du même genre de difficultés ou de problèmes.

Est-ce que ces stratégies fonctionnaient bien pour lui?

Moi j'enseigne des groupes supérieurs alors que lui enseigne au niveau intermédiaire. C'était une clientèle différente. Néanmoins, dans la plupart des situations, les stratégies semblaient fonctionner. Je pense que l'enseignant était satisfait de mes suggestions.

Comment saviez-vous que les stratégies fonctionnaient bien en général?

Ce n'étaient pas des stratégies que l'on trouve dans les livres de gestion de classe. C'étaient des petits trucs pour faciliter la tâche et rendre la vie de l'enseignant plus agréable, des solutions sociales. Étant donné que l'on doit interagir avec les humains, c'est la psychologie de l'adolescence, la psychologie des personnes. C'est pour cela que je trouvais que les solutions que je lui offrais visaient justement le règlement des rapports humains.

Mais ces stratégies-là sont données dans le programme de la formation initiale, qu'est-ce que vous lui apportiez de nous?

Les théories données dans les salles de classe le sont dans un contexte général. Là, il pouvait partir du problème qu'il vivait avec les adolescents et les interpréter à la lumière du rappel que je lui faisais et l'amener à réaliser le pourquoi certains élèves avaient des comportements particulièrement difficiles.

Est-ce que vous lui expliquiez pourquoi il devait aborder les choses à la manière suggérée?

En gros, je lui expliquais que, selon mon expérience, aborder un tel sujet ou une telle situation avec un tel élève devait se faire d'une telle façon plutôt que d'une telle autre, et je lui donnais les explications sur les raisons pour lesquelles certains élèves se comportaient d'une telle façon plutôt que d'une telle autre quand placés dans un contexte donné.

Vous faisiez de la psychologie scolaire?

Oui, je lui expliquais la psychologie des adolescents du groupe d'âge qu'il enseignait et je lui disais comment moi, au regard de cette psychologie, je m'y prenais pour éviter certains problèmes et ou résoudre certaines difficultés. Il me posait les questions tout en faisant des liens avec des faits particuliers, et je lui disais ce que j'obtenais comme résultats en utilisant certaines stratégies. Le but de ma démarche était de l'amener à intégrer ses stratégies en fonction de sa propre personnalité. Même si je savais très bien qu'il ne pouvait les appliquer entièrement comme je le faisais.

Est-ce qu'il les essayait? Quels en étaient les résultats?

Oui, il les appliquait. Il avait tellement besoin de stratégie pour s'en sortir. Quand on se rencontrait par la suite, il me disait : *cette suggestion a fonctionné mais celle-ci n'a pas fonctionné*. De là, d'autres idées me venaient en tête. Comme par exemple, vu qu'il avait de la difficulté à avoir une bonne relation avec ses élèves, ce qui rendait son enseignement difficile, je lui ai proposé de prendre deux à trois jours pour établir une relation saine avec élèves avant d'envisager de les amener à apprendre la matière. À certains moments, je lui proposais par exemple d'avoir une période de discussion sur des sujets d'intérêt pour les élèves et de partir par la suite dans le jour qui suivait cette discussion pour entrer petit à petit dans sa matière. Il a suivi cette suggestion, elle lui a permis d'avoir l'attention des élèves dans son enseignement dans les jours qui ont suivi cette séance de placotage.

Pourquoi lui avoir fait une telle suggestion?

Je voulais le faire réaliser qu'il ne pouvait pas enseigner s'il ne s'intéressait pas à ses élèves, à ce qu'ils aiment, s'il n'avait pas une certaine relation avec les élèves. Je tentais en fait de l'amener à réaliser le type d'approche à avoir avec les élèves. Je sentais qu'il était trop focalisé sur le curriculum et il prenait trop à cœur ce que les élèves faisaient et qui était un facteur limitant dans sa volonté d'atteindre les objectifs du curriculum.

Quel était le fondement de la stratégie que vous adoptiez pour l'amener à réaliser certains besoins des élèves au lieu de cibler prioritairement le programme-cadre?

Je suis vraiment une personne qui croit que peu importe qui tu es, tu es capable de faire ta propre résolution de problème et parfois tu as simplement besoin de quelques pistes pour te diriger dans cette direction-là. Je pense que tout adulte peut rectifier n'importe quel problème de la vie si la personne est questionnée de la bonne façon.

Donc votre travail d'accompagnement consistait-il à questionner?

Non et oui : oui, il fallait questionner pour amener à une prise de conscience, mais il fallait indirectement donner des pistes de solutions en expliquant ma propre expérience pour qu'il voit les options qui s'offrent à lui et trouver la bonne façon de résoudre sa difficulté.

Par rapport à votre expérience du début en enseignement et à son expérience, quelles étaient les similitudes et les différences dans les façons respectives de vivre les difficultés de l'enseignant débutant?

Je ne peux pas parler pour la personne en question.

Mais de votre perception à vous?

Je me voyais un peu en lui, dans le sens que c'est une très bonne personne, très honnête, très docile, et j'étais comme lui aussi au début. J'étais une personne très naïve. Je pensais que le monde dans lequel je vivais était une place parfaite et qu'il n'y avait pas des gens si méchants que ça. Mais lorsque j'ai vécu la première année avec les groupes que j'ai eus, dont quelques-uns sont en prison aujourd'hui, c'était une question de survie. Je pouvais donc me voir en cette personne lors de mes deux premières années d'enseignement et savoir exactement ce qu'il vivait et justement savoir ce qu'il devait faire pour sortir de ses difficultés. Mais je savais aussi que ce n'était pas quelqu'un d'autre que lui pour s'en sortir. Il devait apprendre comme moi j'ai appris, en trouvant des solutions dans les conseils et les expériences du vécu d'autres enseignants ayant traversé des difficultés similaires.

Il s'agissait donc de dire quoi éviter et comment s'y prendre?

Oui, effectivement quoi éviter! Comme un enfant dont le parent veut vraiment donner des suggestions sans lui dire quoi faire directement et chercher à contrôler l'enfant, tout en sachant que le parent a déjà vécu la même chose et veut éviter cette difficulté à son fils. J'avais donc ce même modèle. Outiller mon collègue pour qu'il ne fasse pas les mêmes erreurs et connaisse les mêmes souffrances. Essentiellement mon approche de l'accompagnement était donc de donner des suggestions à partir d'expérience de vie vécue et que ces suggestions soient des éléments qui servent à éclairer là où il mettait les pieds pour anticiper ses actions et prendre les bonnes décisions.

Vous avez donc examiné les difficultés du mentoré à la lumière de votre expérience?

C'est ça.

Parlez-moi d'une difficulté ou d'un problème particulier que le mentor a vécu que vous avez aidé à résoudre.

Un des plus gros problèmes qu'il avait c'est qu'il avait quelques élèves dans sa classe qui pour une raison ou une autre n'avaient aucune discipline personnelle et étaient vraiment de jeunes bolés et l'enseignant en question était tellement une bonne personne que les enfants en prenaient avantage de l'enseignant jusqu'au point que cela créait des problèmes d'anxiété pour l'enseignant parce qu'il était dans une situation de boulléying. On s'est parlé de la situation. Nous avons rencontré les parents avec les élèves en question, on n'a également rencontré les élèves ensemble à l'heure du dîner pour discuter du problème s'il y avait des problèmes qui venaient de la part de l'enseignant ou s'il y avait des problèmes de la part des élèves. Les élèves ont eu la chance de vocaliser leur point de vue pour dire qu'est-ce que Page qu'ils pensaient était le problème. On a eu une bonne discussion de groupe et de là on a rencontré les parents pour discuter de la situation ensuite on a rencontré la direction et ça plus ou rectifié le problème parce que ces rencontres, ces discussions ont conduit à la mise en place de stratégie de la part de l'enseignant mentoré.

Comment votre accompagnement dans ce processus bien précis l'a aidé à élaborer sa stratégie?

Je le questionnais. Je l'amenais comme personne à réfléchir à la solution qu'il avait vraiment conçue si elle était applicable ou non. Dans nos échanges, on essaye de voir les effets de ses solutions étapes par étape. Au fur et à mesure que nous échangeons, sa perception du problème de même que les solutions qu'il se proposait de mettre en œuvre évoluaient.

Les suggestions que vous lui faisiez étaient-elles uniquement fondées sur votre expérience ou sur autre chose?

Je fais beaucoup de lecture de revues scolaires ou d'ouvrages sur les grands penseurs en éducation. C'est sûr que ces lectures influencent ma perception des pratiques pédagogiques et peuvent donc avoir un effet dans l'interprétation que je fais de certaines situations scolaires,

didactiques ou pédagogiques. À cet égard, je peux dire sans aucun doute que mes conseils étaient influencés par mon expérience qui est construite par mon vécu en salle de classe, mais aussi de mes lectures.

Comment pourrais-tu définir ton rôle de mentor?

J'ai fait ça comme un ami, comme un grand frère même si cette personne est plus âgée que moi de plus de 20 ans.

Donc c'était moins une relation professionnelle et davantage une relation amicale?

Je dirais que oui c'était une relation amicale, mais aussi une relation professionnelle parce qu'il fallait respecter une certaine éthique de travail, une responsabilité professionnelle éthique parce que nous devons suivre le cheminement exigé dans le cadre de l'insertion professionnelle par l'accompagnement du mentorat. Je sentais une certaine responsabilité dans ce que je devais offrir comme accompagnement. C'est un peu comme lorsqu'on en charge une classe et qu'il faut conduire les élèves à s'engager dans leur apprentissage pour produire un rendement donné. C'était la même chose parce qu'il ne s'agit pas que de ça s'asseoir là et discuter du beau temps. Il fallait également s'assurer que le mentor connaisse une progression dans son apprentissage professionnel. Je voulais que cette personne réussisse.

Qu'est-ce que vous retenir de cette expérience du mentorat?

C'est une première expérience pour moi. J'ai beaucoup appris. J'ai été amené à observer les choses autrement. L'écoute de cet enseignant et les tentatives de résolutions des problèmes qu'il vivait m'ont conduit à saisir certains paramètres de notre profession que je n'aurais pas cernée autrement que par cette expérience. Je suis d'avis que l'insertion professionnelle par l'accompagnement du mentorat est une bonne chose. Il devait toujours avoir un suivi des enseignants nouvellement admis dans la profession. Il s'agit là d'une ressource importante. Si j'étais pour le refaire encore je le referais avec une méthode un peu plus formelle.

Pourquoi?

Un cadre plus formel permettrait d'éviter beaucoup de tâtonnement, des essais erreurs. Il n'y avait pas une procédure que je devais suivre. Lui en avait une, alors que moi je devais simplement répondre à des préoccupations sans avoir cadré de référence sur lequel m'en tenir pour faire efficacement cet accompagnement. Une structure de suivi plus efficace aurait laissé des traces que l'on aurait exploitées à chaque étape des rencontres que nous avions pour savoir où sont nos avancées ou sont nos recules ou quelles sont nos prochaines étapes. À quelques reprises j'ai constaté que nous revenions souvent sur certaines difficultés et que ça prenait du temps pour que le mentoré réalise ses propres progrès.

Que suggérez-vous pour améliorer le mentorat?

Les formations sont toujours bonnes. Oui les enseignants chevronnés disposent d'un vécu, d'une expérience qu'ils doivent partager pour aider les autres à enseigner efficacement. Mais ce partage ne peut se faire n'importe comment. Lorsque l'on a en face de soi une personne en état de survie, presque en détresse, il faut savoir comment l'aider. Il faut une formation de base pour savoir être d'une écoute attentive et savoir apprécier les situations pour donner les conseils qui conviennent au-delà du savoir que l'on a pu construire au fil des années.

Le mentor Frédéric

Sexe?

Masculin

Âge?

40 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

17 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Au cycle intermédiaire et supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

6 groupes

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

Le français, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

Vous enseignez à quel niveau?

J'enseigne en 7^{ème} et 12^{ème}

Quel est votre parcours professionnel en enseignement?

J'enseigne les didactiques des sciences et des sciences humaines. J'ai enseigné l'éducation physique, les sciences de 7^{ème} à la 10^{ème} année. J'ai fait mon bac à l'université de Chicoutimi.

Avez-vous un statut de permanence?

Oui, j'ai ma permanence depuis deux ans

Comment avez-vous été contacté pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

Ma direction m'a approché et m'a demandé d'accompagner un nouvel enseignant pour faciliter son insertion professionnelle et qu'il bénéficie de mon expérience pour parfaire sa pratique professionnelle.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor ou en accompagnement professionnel?

Non.

Aviez-vous déjà une expérience en tant que mentor?

Non, c'est ma première expérience.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous avez rencontré la mentorée?

À plusieurs occasions.

Quel est le contexte qui a favorisé votre rencontre? Est-ce que ce sont des rencontres planifiées par avance avec un ordre du jour spécifique?

Les contextes des rencontres n'étaient pas planifiés. Ce sont souvent des situations de conversation informelle ou nous discussions des exigences et des défis de la profession. Nous nous rencontrions au salon du personnel ou dans nos salles de classe où nous discussions de tout ce qui pouvait faciliter le travail de la mentorée.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

C'est la mentorée qui initiait le plus souvent nos rencontres de conversation.

À combien de temps environ évaluez-vous la durée d'une rencontre face à face?

une heure ou moins.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Non, selon les besoins d'aide de l'enseignante.

Quand vous rencontrez une mentorée, de quoi vous parliez-vous en général?

Nos discussions reposaient sur les tâches d'enseignement, le comportement des élèves, le fonctionnement de l'école et le stress professionnel.

Dans vos échanges, comment faisiez-vous pour aider la mentorée à identifier et à résoudre ses difficultés?

Pour ce faire, on parlait de ce qu'elle vivait, des défis de l'enseignement, des façons de surmonter les difficultés, la gestion de classe, etc.

Vous faites des comparaisons entre les difficultés vécues par la mentorée et celles que vous avez vous-même vécues pour les identifier?

Je parlais de mon vécu et des solutions mises de l'avant pour que la mentorée prenne conscience de la nature de ses difficultés. Ensuite, nous examinions les difficultés des mentorés par rapport à ma propre expérience d'enseignement. L'examen des difficultés de la mentorée se fait en lien avec mon expérience.

Pouvez-vous relater l'une ou l'autre de vos expériences d'accompagnement avec votre mentor?

La mentorée est venue me voir un jour après le départ des autobus scolaires. Elle avait le sentiment d'avoir été avec une élève et craignait que cela ait des conséquences fâcheuses. C'était, si je me souviens bien au mois de novembre. Nous avons discuté de la situation. Connaissant bien l'élève et sachant qui était son père, il s'agissait de trouver des façons pour que le problème se règle à l'avantage de l'enseignant. Il faut rappeler que cet élève avait le don de mettre les enseignants en colère et son père ne faisait rien pour améliorer le comportement de son fils. À

cause de cette situation, il convenait de concevoir une stratégie de communication avec le parent de manière à inverser la situation.

Comment avez-vous procédé pour amener la mentorée à établir cette stratégie?

Pour y arriver, je lui ai parlé de mon expérience et celle d'un autre enseignant avec cet élève. Puis je lui ai suggéré ce qu'elle devait faire pour anticiper la plainte du père.

Qu'est-ce qui était important dans la communication avec la mentorée : lui dire ce qu'elle devait dire ou l'amener à comprendre les approches de résolution du problème qu'il vivait?

Le plus important était de savoir ce qu'elle devait dire et faire pour que le problème ne s'envenime.

Et comment devait-il le savoir ce qu'il devait dire et faire?

Je lui ai indiqué ce qu'il devait dire et les démarches à entreprendre auprès du parent et auprès de la direction.

Sur quoi vous fondiez-vous pour lui dire la stratégie à mettre en œuvre?

Je me fondais sur mon expérience et celle d'autres avec cet élève.

Il s'agissait donc de résoudre ce cas-là avec cet élève-là, n'est-ce pas?

Oui, essentiellement.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

Discuter d'un problème, réfléchir sur les solutions. Quand on discute d'un problème avec une autre personne on est en mesure de mieux comprendre la façon de résoudre ce problème.

Quelles pistes de réflexions faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Je n'en vois pas.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Encadrer, écouter et être patient.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Être à l'écoute. elle réaliser des bénéfices du programme du mentorat? Et qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Voir directement les effets positifs du programme de mentorat dans sa salle de classe.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

Un défi fantastique qui vous permet de vous surpasser à chaque jour et surtout de faire une différence dans la vie des jeunes.

Entretien avec le mentor Michel P

Sexe?

Masculin

Classe d'âge?

40-45 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

17 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

3 groupes

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

L'éducation physique et santé

Vous enseignez à quel niveau?

J'enseigne en 7^{ème} et 8^e année.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

J'ai une formation en éducation physique et je suis détenteur d'un baccalauréat en éducation.

Avez-vous un statut de permanence?

Oui.

Comment avez-vous été contacté pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

La direction de l'école m'a demandé d'être le mentor de mon collègue

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Pour rendre service à mon collègue

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

Non.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontriez votre mentoré?

Tous les jours. On se parlait quotidiennement de nos activités d'enseignement.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Ça venait de nous deux.

Quelles formes prenaient vos rencontres? (par exemple : téléphone, courriel, etc., rencontre en personne, rencontre par hasard)

C'étaient des rencontres personnelles.

Vous évaluez À combien évaluez-vous environ la durée d'une rencontre face à face?

Environ une heure.

Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer?

Oui, on se rencontrait dans notre local d'éducation physique

Suiviez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Nous n'avions aucune procédure particulière.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

On parlait du travail à faire.

Dans vos échanges, quels étaient les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

La planification des activités, les sorties scolaires, l'évaluation des élèves, les outils et les ressources pédagogiques.

Dans vos échanges, comment faisiez-vous pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

On travaillait en collégialité.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

Au début, avant de décider d'enseigner tous les deux en même temps dans le même espace du gymnase, le mentoré se plaignait des problèmes de discipline de ses élèves. Après avoir évoqué le problème, je lui ai dit de considérer la gestion de classe dans un cadre plus global de son enseignement, des interventions qu'il instaure avec les élèves et la manière de mener les activités de son groupe-classe. Je lui ai également expliqué de considérer l'enseignement et la gestion de ses groupes-classes comme l'ensemble des comportements et des facteurs organisationnels pour établir ou favoriser un environnement d'enseignement et d'apprentissage propice. Pour produire cet environnement, il devait réfléchir sur les structures d'engagement des élèves, son modelage, la participation proposée aux élèves, les règles et les procédures qui doivent régir le fonctionnement du groupe-classe, le climat socio-émotif qui doit prévaloir, anticiper ses propres comportements et les comportements des élèves.

En quoi ce que vous lui expliquiez constituait des stratégies efficaces?

Étant donné que l'éducation physique se fait dans cadre plus libre que celui de la salle de classe formelle, les élèves sont en mouvement et

veulent généralement faire ce qui leur plait. En l'absence d'un cadre bien structuré, la liberté ou le laisser-aller peut créer une situation difficilement contrôlable par rapport aux visées de l'enseignement et même constituer un danger pour la sécurité des élèves. Ce qui permet un encadrement efficace dans les cours d'éducation physique ce n'est pas tant la façon de réagir aux comportements non souhaités des élèves notamment l'indiscipline, mais plutôt les techniques à utiliser pour prévenir les problèmes d'indiscipline et susciter, chez les élèves, l'engagement et la coopération dans les tâches d'apprentissage.

Que lui avez-vous proposé et comment vous vous y êtes pris pour le faire?

Je lui ai dit qu'une caractéristique d'efficacité est d'être souvent et de manière générale très bien préparé. Le fait de tout prévoir ou presque permet d'indiquer aux élèves une direction précise de ce qu'ils font faire et comment ils vont le faire. Dans un contexte où tout est prévu et expliqué aux élèves par avance, on passe d'une activité ou d'un exercice à un autre sans avoir besoin d'un long temps de transition. Parce que les moments qui favorisent le plus l'apparition des comportements d'indiscipline sont justement ceux où les élèves se retrouvent sans travail, sans savoir quoi faire, sans savoir quelle direction prendre. Dans ces moments, les élèves s'occupent comme ils veulent ou comme ils peuvent. Je lui expliquai tout cela dans l'élaboration des planifications de ses leçons. Et nous planifions nos leçons tour à tour.

Qu'est-ce qui vous permet de dire qu'il a suivi vos recommandations?

La préparation des unités qu'il me présentait et les explications qu'il donnait pour leur mise en application étaient conformes aux énoncés que je lui avais transmis. Et l'application des décisions que nous avons élaborées à la suite de nos observations en situation de pratique, correspondaient à ce que je faisais moi-même lorsqu'il était en observation. Les planifications qu'il concevait et les stratégies d'évaluation qu'il privilégiait donnaient lieu à une communication qui vise à reconnaître les acquis des savoirs d'actions par rapport aux difficultés qu'il vivait et aux conseils que je lui avais prodigués.

Avez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Non, un plan de travail avait défini dans les grandes lignes avec la direction. Et nous le suivions généralement en fonction des unités et de la planification à long terme que nous avons établies.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

C'est en anticipant son comportement et celui des élèves.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

J'avais un rôle de facilitateur et de guide dans sa maîtrise des savoir-faire pratiques avec les jeunes, car il avait déjà une longue expérience d'éducateur sportif. Je l'ai aidé uniquement sur les façons de travailler avec les jeunes dans un contexte scolaire.

Pouvez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

C'était une relation de franche collaboration dans laquelle nous partagions l'un à l'égard de l'autre les connaissances de notre expertise.

Comment vous y preniez-vous pour résoudre les situations présentées?

C'est par la discussion,

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un secours efficace dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Elles lui permirent de prendre conscience de son genre et de son type de clientèle.

Quelles sont les compétences que vous avez privilégiées le plus souvent dans l'accompagnement du mentorat?

L'observation et la réflexion

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor?

Une expérience enrichissante. C'était la première fois que j'agissais comme mentor. J'ai aimé cette expérience.

Pensez-vous que le mentoré a retiré des bénéfices de l'accompagnement?

Je crois que oui. Il disait le plus souvent que j'ai grandement facilité son insertion professionnelle à l'école.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

Contrôler un groupe de plus 50 élèves est très épuisant même si nous étions deux à le faire.

Quels types d'ajustement doit-on faire à l'accompagnement du mentorat réflexif, d'après votre expérience?

Rien de particulier.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

C'est un processus d'accompagnement pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en réfléchissant avec eux de façon pragmatique sur les meilleures façons d'encadrer les élèves.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Discuter et réfléchir ensemble sur les pratiques d'enseignement efficace.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

Ce que j'ai dit précédemment.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Je ne sais pas.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Écouter, observer, être attentif aux besoins du mentoré.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Avoir une excellente expérience et être disposé à la partager généreusement.

Comment un mentoré peut-il réaliser des bénéfices du programme du mentorat? Et qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Écouter, observer, être attentif aux conseils et au modèle du mentor.

La mentore Mariamme

Sexe? Féminin

Âge? 38 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

12 années

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

7 groupes d'élèves

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

Les mathématiques et les sciences

Vous enseignez à quel niveau?

J'enseigne la 7^{ème} et la 8^{ème} année.

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

J'enseigne depuis près de 15 ans

Avez-vous un statut de permanence?

Oui, je suis enseignante permanente depuis plus de 8 ans.

Comment avez-vous été contactée pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

C'est la direction de l'école qui m'a demandé d'accompagner une seule collègue dans son insertion professionnelle dans notre école.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Je suis l'enseignante la plus ancienne et j'ai accepté pour partager mon expérience vu que nous devons travailler dans le programme de numératie que le directeur a mis en place dans notre école. De plus, tous les enseignants au niveau intermédiaire participent à une enquête collaborative qui nécessite un partage d'expérience et des pratiques d'enseignement.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

Non.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontriez votre mentoré?

Je ne sais plus mais le plus souvent possible.

Environ combien de fois? Peut-on dire plus de 5 ou plus de dix fois?

Environ 10 ou 12 fois, je ne sais plus, mais plus de 10 fois quand même.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Tous les deux nous le faisons, et puis cela dépendait de l'objet de la rencontre. Parfois c'était moi, d'autres fois c'était elle.

Vos rencontres ont-elles été établies selon un programme d'accompagnement défini?

Oui, nous avions un programme de travail qui était en lien avec l'enquête collaborative, les communautés d'apprentissage professionnelle et celle de nos planification et réunion de secteurs.

Quelles formes prenaient vos rencontres? (par exemple : téléphone, courriel, etc., rencontre en personne, rencontre par hasard)?

C'étaient des rencontres personnelles à l'école.

Vous évaluez à combien de temps environ évaluiez-vous la durée d'une rencontre face à face?

Cela dépendait du contexte, parfois une heure, parfois deux et même trois heures.

Aviez-vous un lieu désigné pour vous rencontrer?

Non. Mais on se rencontrait à la bibliothèque de l'école, dans nos salles de classe et parfois au salon du personnel.

Suiviez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Cela dépendait si on était au cap ou non, en enquête collaborative, en réunion de secteur ou dans nos planifications.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

On discutait des sujets scolaires.

De quels types de sujets scolaires discutiez-vous?

De nos pratiques professionnelles, des situations que nous vivions dans nos enseignements, dans nos salles de classe, l'apprentissage des élèves, les questions de gestion de classe de planification, etc.

Dans vos échanges, quels étaient les sujets de discussion privilégiés?

La discipline à l'école, la lourdeur de la tâche mais particulièrement les difficultés vécues par le mentoré.

Dans vos échanges, comment vous vous y preniez pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

Nous discutons de ses difficultés et de mon expérience par rapport aux mêmes types de difficultés. Je le questionnais sur ses problèmes et elle me questionne sur la manière dont je me suis prise pour les résoudre. Je la suggestionnais des trucs par rapport aux obstacles rencontrés. Je lui expliquais comment j'agissais en face des difficultés ou comment je les évitais.

Pouvez-vous relatez un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

Dans nos communautés d'apprentissage professionnel, nous avons établi la différenciation pédagogique comme une stratégie pédagogique pour faire croire le succès chez l'ensemble de nos élèves. Cette stratégie d'enseignement invite à l'usage de pratiques variées pour rejoindre chaque élève dans son style et besoin d'apprentissage. Un nouvel enseignant arrive difficilement à concilier des pratiques diverses d'enseignement.

Pourquoi?

Parce qu'il doit tenir compte à la fois de plusieurs facteurs et anticiper des situations ou des réactions imprévues des élèves. Il doit faire des ajustements constamment pour adapter ses interventions aux contextes d'apprentissage et aux groupes d'élèves. Il enseigne trois groupes.

Chaque groupe réagit différemment. Et à l'intérieur de chaque groupe, les besoins d'apprentissage des élèves varient aussi.

Alors doit-il faire?

Il doit faire la différenciation. Lorsque l'enseignant constate qu'un apprentissage ne se fera pas ou ne se fait pas pour x raison, il doit être capable d'avoir une solution de rechange ou une approche de la situation d'enseignement qui prenne en compte immédiatement le défi d'apprentissage qu'il constate. Parfois, un jeune enseignant ne voit pas ce défi tout de suite. Le travail que je devais faire était de l'amener à anticiper ce défi ou de l'apercevoir tout de suite lorsqu'il se présente devant. La première chose à faire dans nos caps et dans l'enquête collaborative a été de faire des évaluations diagnostiques. Je fais comprendre au mentoré que ces évaluations permettent de disposer d'un portrait de notre clientèle. Cette information essentielle à la conception des situations d'enseignement. En connaissant mieux nos élèves, on connaît leurs intérêts, leurs défis ou leurs styles d'apprentissage.

En quoi est-ce que tout cela aide dans la différenciation pédagogique?

La prise en compte de ces éléments nous dispose à mieux planifier les activités et la façon de les administrer. Lorsqu'une situation imprévue survient nous savons exactement de quel bord se tourner. Nous sommes moins portés à improviser et pouvons agir de façon efficace car nous ne laissons pas le temps aux élèves pour s'adonner à des distractions qui nuisent au contexte approprié de l'apprentissage.

Aviez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Nous avons un cadre de suivi bien déterminé : l'administration des tests diagnostiques, l'évaluation collective de ces tests, et des discussions pour élaborer les prochaines étapes étaient prévues dans le calendrier que nous avons mis en place dans la planification des enquêtes collaboratives et des CAP.

Comment à travers ces CAP et les enquêtes collaboratives vous vous y preniez pour aider le mentoré?

Des suivis étaient faits auprès de la mentorée lorsque nous sortions des CAP ou des enquêtes collaboratives ou même lorsque dans les enquêtes collaboratives, nous étions amenés à observer une collègue en action. Nous échangeons nos sentiments et nos impressions. Elle me posait des questions pour avoir des précisions sur ses observations ou par rapport à une incompréhension, une difficulté. Je lui posais aussi des questions par rapport à certaines de ses actions pour l'amener à réaliser qu'une autre option est peut-être plus facile ou pour l'amener à percevoir une situation qu'elle ne voyait ou n'était pas en mesure d'anticiper.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Les discussions que nous avons eues durant les CAP ou les enquêtes collaboratives étaient une occasion de réflexion pour nous tous sur les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. La mentorée pouvait par elle-même comprendre ce qu'il fallait qu'elle fasse. J'agissais comme facilitatrice face à certains doutes ou certaines incompréhensions. Nos échanges permettaient effectivement une meilleure appréciation de sa part comme de la mienne du reste des pratiques et des défis à relever et les savoirs les plus appropriés à mettre en œuvre.

Comment voyiez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

J'avais le rôle de facilitatrice, de guide et de conseillère face à certaines situations difficiles ou des défis professionnels à relever. Je lui procurais les informations, les outils ou les ressources pour qu'elle parvienne à faire son travail et à développer les savoir-faire essentiels pour bien enseigner et répondre aux besoins d'apprentissage des élèves.

Comment vous y preniez-vous pour résoudre les situations présentées? Pour résoudre les situations présentées, il fallait tout simplement les évaluer pour juger des sources potentielles des difficultés et savoir quelles actions élaborées pour contourner ou éliminer ces difficultés.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un grand secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Nos actions et réflexions donnaient à la mentorée le pouvoir de mieux comprendre le contexte de son travail.

Quelles compétences étaient privilégiées dans l'accompagnement du mentorat? Les compétences de la réflexivité, savoir réfléchir, examiner les situations et concevoir les solutions de résolution.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire? Oui, à trois reprises si ma mémoire est bonne.

Quelles ressemblances ou différences voyez-vous entre le rôle d'enseignant associé et celui de mentor? Il y a énormément de différences, comme enseignante associée, j'enseigne l'enseignement. Comme mentor, j'accompagne, je conseille, je guide mon collègue dans le développement de ses pratiques d'enseignement. Je ne lui dis pas quoi faire, mais je lui dis ce que je fais pour m'éviter du trouble ou pour bien faire mon travail.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor? Le travail d'accompagnement que j'ai fait m'a donné la liberté d'examiner mes

ressources parce que je devais avant de dire quelque chose m'assurer de la pertinence de mes propos pour être une bonne conseillère, un bon mentor.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue? Rien de particulier, tout a bien été.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Rien, je pense que la formule des discussions et des suivies est bien faite. Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Une occasion de réfléchir sur l'enseignement pour développer des savoir-faire efficaces.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en oeuvre pour cet accompagnement?

Une concordance de réflexions et d'actions pour mieux intervenir dans les situations d'enseignement et d'apprentissage des élèves.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer? La réflexion en vue de l'anticipation des besoins d'apprentissage des élèves.

Quelles pistes de réflexions faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat? Je n'en vois pas.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Apporter une expérience et des connaissances qui doivent aider la mentorée.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Avoir une expérience enrichissante et savoir la mettre à la disposition des autres enseignantes et des nouveaux enseignants.

Comment un mentoré peut-il réaliser des bénéfices du programme du mentorat?

Savoir solliciter l'aide dont elle ou il peut avoir besoin pour faire ce travail. Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

C'est celui qui sait répondre aux défis d'apprentissage de ses élèves. Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

Je perçois la profession enseignante comme une activité en constante évolution pour faire face aux changements de la société et des problèmes nouveaux connus.

Sexe?

Féminin

Âge?

Entre 40 et 49

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ?

Je suis à ma 20^{ème} année d'enseignement.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

J'enseigne aux deux cycles, j'ai des classes de 9^e année et des classes de 11^{ème} et 12^e année.

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

J'ai trois groupes d'élèves : 9^e, 11^e et 12^e année

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

Le français, la religion et les études sociales

Vous enseignez à quel niveau?

Les deux niveaux : intermédiaire et supérieur

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je suis enseignant depuis l'âge de 23 ans. Mon unique carrière depuis que j'ai commencé à travailler est l'enseignement

Avez-vous un statut de permanence?

Oui

Comment avez-vous été contacté pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

J'ai été contacté en tant que responsable de secteur. Le directeur m'a proposé de faire un accompagnement avec un nouvel enseignant dans le cadre du PIPNPE. J'ai accepté volontiers de le faire. Je sentais qu'il était de ma responsabilité comme enseignant chevronné d'aider un collègue à fourbir ses armes dans le métier.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Faciliter l'insertion professionnelle d'un nouveau collègue

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

J'ai une formation de chef de file.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous vous rencontriez mentoré et mentore?

Au moins à 15 reprises durant toute l'année

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Je dirais que c'étaient tous les deux

Vos rencontres étaient-elles établies selon un programme d'accompagnement défini?

Oui, au début de la rencontre initiale, pour respecter le programme de PINPE, nous avons établi un cadre de travail structuré. Nous devons nous rencontrer une fois par semaine ou à sa demande entre le mois de septembre et de décembre. Après les fêtes, les rencontres étaient un peu plus espacées.

Vos rencontres étaient-elles initiées à la demande de la direction?

Oui, en partie, mais nous avons établi nous-mêmes le cadre de nos rencontres, le directeur a suggéré des rencontres dans le cadre des activités des CAP et des journées pédagogiques.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

Nous nous rencontrons dans nos heures de préparation ou après l'école pour faire le suivi de nos observations en salle de classe et dans les réunions CAP. Durant nos temps de planifie, nous nous rencontrons pour concevoir nos planifications, les activités d'enseignement. Après

l'école, nous nous rencontrions pour discuter des problématiques qu'il a vécues ou de nos observations en salle de classe.

Vous évaluez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face?

Entre 1 heure et 1h 30, parfois plus, dépendamment de la période de la semaine ou de la journée.

Est-ce que vous aviez un lieu désigné pour vous rencontrer?

Non. Nous partagions le même bureau de travail ou dans l'une de nos salles de classe.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Pour ce qui est des planifications, de l'organisation de nos activités conjointes, il n'y avait pas vraiment de procédures. Par contre, quand il s'agissait des entretiens à la suite de nos observations en salle de classe, il commençait à donner ses impressions et à faire des commentaires. Je posais des questions. Ensuite, nous échangeons sur nos expériences personnelles.

Quand vous rencontrez un mentor, de quoi parliez-vous en général?

Quand nous sommes à la période de planification, nous discutons de tout et de rien, puis nous continuions sur des sujets particuliers, sur les activités à faire avec nos élèves, les problèmes de discipline ou les problèmes des lourdeurs administratives, etc.

Dans vos échanges, quels étaient les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

Nous parlions de ses difficultés, du comportement des élèves, des communications avec certains parents et les évaluations en situation d'enseignement et d'apprentissage.

Dans vos échanges, comment faisiez-vous pour aider le mentor à identifier et à résoudre ses difficultés?

Elle faisait le récit de sa situation présente. Je l'écoutais dans un premier temps. La plupart du temps, elle se défoulait lui donnant l'impression qu'elle était en écoute active. Ensuite, je posais des questions pour comprendre ses difficultés ou des problèmes rencontrés dans sa pratique. Puisque la plupart des problèmes ou des difficultés vécues étaient similaires à ce que aux miennes à mes débuts comme enseignante, je lui racontais mes expériences, en décrivant les sentiments vécus dans ces situations-là et comment je m'étais prise pour m'en sortir. Je focalisais mes explications sur la description de mes actions, les stratégies élaborées dans mes interventions pour permettre à la mentorée de saisir le plus important.

Durant cet exposé qu'a-t-elle fait?

Elle écoutait et parfois établissait des liens avec sa situation réelle vécue. Quand elle me posait des questions pour comprendre ma démarche, je comprenais justement qu'elle essayait de voir comment adopter mes stratégies. Pour cela, je donnais des réponses intelligibles. Dans les questions posées, je cherchais à l'amener aussi à saisir, à comprendre les sources de ses propres difficultés et comment, moi à sa place, je m'y prendrais pour en relever les défis et comment, au regard des explications données, elle en viendrait à surmonter la situation difficile présente.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

Le problème que j'ai le plus remarqué chez ma collègue et après l'avoir observée en salle de classe en action est l'inaptitude à faire des liens entre les visées de la planification et les processus d'apprentissages pour les conduire à développer les habiletés attendues.

Quel était concrètement le problème? Pouvez-vous illustrer par un exemple?

Elle semblait fonctionner comme une personne programmée à faire quelque chose. Elle établissait sa planification en prenant soin d'identifier les attentes et les connus des apprentissages essentiels. Elle suivait cette planification comme une recette étape par étape. Dès lors qu'une situation imprévue survenait, par exemple un élève dérange ou lorsque les élèves de comprenaient pas exactement la tâche à accomplir, elle éprouvait des difficultés à changer ce qu'elle avait prévu, de sorte que si elle était obligée d'improviser, donc de sortir de sa zone de confort, elle ne parviendrait plus à répondre adéquatement.

D'après votre expérience, quelle était la source de ce problème?

Les fondements à la base de sa planification.

Pourquoi?

Elle partait de ce qu'elle devait enseigner et non des habiletés qu'elle devait amener les élèves à développer.

Comment vous êtes-vous pris pour l'aider?

Pour l'aider, j'ai commencé par lui expliquer que le programme-cadre est comme une autoroute. Dans une autoroute, si l'on roule dans tous les

sens on est certain de heurter d'autres conducteurs ou de se faire heurter. Le programme-cadre est la direction à prendre, une ligne de conduite à tenir par rapport à une certaine vitesse à maintenir et les lignes à ne pas franchir n'importe comment. Il faut, dans l'autoroute, conduire pour soi, mais aussi pour les autres conducteurs. De même, lorsqu'on enseigne, on doit tenir compte d'un parcours à suivre, mais particulièrement du besoin d'apprentissage de chaque élève, de ses intérêts, de ses motivations et de ses réactions potentielles. En tenant compte de l'ensemble de ces facteurs et d'autres, on est en mesure de faire face à tous les imprévus et de corriger son enseignement. Je lui faisais comprendre qu'il ne fallait pas demeurer figée, mais capable en tout temps de s'adapter et de varier ce qu'il doit faire pour répondre en premier au besoin d'apprentissage des élèves tout en prenant les attentes du programme-cadre comme cible de l'évolution de l'élève.

Et que devait-elle comprendre de façon simplifiée?

Il fallait absolument qu'elle évite d'amener l'élève vers le curriculum, mais d'amener le curriculum vers l'élève. Il s'agissait concrètement de savoir où sont ses élèves et de voir là où ils sont et comment les conduire du point A vers le point B dans cette ligne d'autoroute qu'est le curriculum.

Et comment l'avez-vous amenée à comprendre cette réalité?

Je comprenais que mes explications hors de tout contexte concret ne seraient pas comprises. Nous avons planifié des séances d'observations mutuelles en planification et en action d'enseignement. En premier, j'observais ce qu'elle faisait et je prenais des notes. Après les observations, nous avons une séance de discussion. Je lui demandais comment elle avait trouvé son travail, elle mentionnait tout de suite ses difficultés. Ensuite je posais des questions pour qu'elle identifie les sources de ses difficultés. Je réalisais qu'elle ne parvenait pas à le faire parce qu'elle n'était pas en mesure de saisir ce qui rendait difficile la compréhension de ses situations d'enseignement pour identifier ses difficultés pour engager les élèves à l'apprentissage.

Comment faisiez-vous alors pour l'aider?

Pour l'aider, je lui posais justement les questions sur les éléments des situations d'enseignement : les liens entre ce qu'elle avait planifié, la mise en situation de sa leçon et les habiletés que les élèves devaient développer. Je lui demandais d'identifier par exemple d'autres façons pour ses élèves d'apprendre à faire ce qu'elle leur demande. Au fur et à mesure de nos échanges, elle réalisait qu'elle devait considérer le curriculum uniquement pour identifier les habiletés à développer et que les contenus d'apprentissage devaient être conçus pour rejoindre ou du moins permettre la réalisation des attentes.

Je l'ai invitée à concevoir une planification et à co-enseigner tous les deux. En premier lieu, j'ai conçu la planification de mon unité d'enseignement avec elle. En concevant les différentes étapes, de la mise en action de diverses leçons jusqu'aux différentes évaluations, je lui ai expliqué le pourquoi et le comment de chacune de mes actions. Dans nos échanges par la suite, je constatai qu'elle saisissait mieux la source de ses difficultés parce qu'elle était en mesure de mieux analyser les différentes situations des problèmes qu'elle vivait. En l'observant au mois de décembre, j'ai constaté qu'elle prenait soin de concevoir ses leçons en fonction du groupe, du genre d'élèves qu'elle avait et les interactions qu'elle entendait favoriser dans son cours. Les élèves me semblaient plus attentifs, plus intéressés et plus respectueux de ses activités.

Qu'est-ce qui a fait une différence dans votre accompagnement pour amener l'enseignant à un tel niveau de compétence?

L'explication de mes interventions et de ses interventions avant et après l'action. Nos échanges lui ont permis d'anticiper ce qu'il doit faire et comment le faire?

Quoi particulièrement dans vos échanges?

La discussion sur les situations d'apprentissage des élèves. En évaluant ensemble les situations problématiques vécues avant l'action et après l'action, l'enseignante a mieux intégré ce qu'il faut faire, et surtout ce qu'il ne faut pas faire, de comprendre comment résoudre des situations imprévues selon les contextes. Nous avons aussi discuté des modes d'évaluation des apprentissages. Pour ma jeune collègue, l'évaluation concerne les évaluations diagnostiques, les évaluations formatives et les évaluations sommatives. Je lui ai fait comprendre qu'il y avait eu des changements sémantiques dans la dénomination et la conception de ces trois formes d'évaluation. Ces changements inaugurent des approches différentes de façon d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. On parle de plus en plus d'évaluation au service de l'apprentissage, d'évaluation en tant qu'apprentissage et évaluation de l'apprentissage. Je l'ai amenée à réaliser que l'évaluation au service de l'apprentissage détermine ses planifications de l'enseignement. Cette évaluation est conçue pour amener l'enseignant à décider ce qu'il doit faire pour faire

cheminer tous ces élèves. Elle ne porte pas sur un travail produit par les élèves. C'est plutôt un examen des théories et des pratiques sur ce que ses élèves auraient appris antérieurement à la situation d'enseignement anticipée. Tandis que l'évaluation en tant qu'apprentissage a pour but de pousser les élèves à assumer eux-mêmes le travail de compréhension. Les questions et les interactions avec les élèves doivent conduire au développement de l'esprit critique et donnent un sens aux éléments d'information pour les conduire à faire des liens entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles et les amener à établir les compétences attendues.

Comment votre accompagnement aide-t-il le mentor à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Il a développé une meilleure appréciation de ses situations d'enseignement et des défis à relever?

Oui.

Comment voyiez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentor?

J'agissais comme un facilitateur dans l'acquisition des ressources de l'enseignante mentorée pour faire son travail adéquatement.

Pouviez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

C'était une relation d'écoute, de partage et de complicité dans l'évolution que le mentor devait connaître, vivre.

Que voulez-vous dire par complicité?

Je veux dire une participation à l'action de réflexion. Il me fallait agir comme si ce que vivait l'enseignante mentorée était vécu par moi également. C'est ensemble que nous devons trouver les solutions aux problèmes de mon collègue. Nous devons faire corps non pas que j'en vienne à faire de ses difficultés mes difficultés à moi, mais à montrer à l'enseignante mentorée que la démarche était commune pour trouver des solutions et que je n'étais pas là pour l'évaluer mais pour être une source de solution.

Comment vous vous y preniez pour résoudre les situations présentées?

Dans un premier temps, je tentais de comprendre ce qui gênait mon collègue en l'amenant à se rendre compte de la source de ses difficultés et à partager mon expérience pour qu'il s'en inspire pour les résoudre.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Elles ont servi de réservoir, de savoir-faire pour la réflexion sur les différentes situations d'enseignement et pour l'action.

Quelles sont les compétences que vous avez privilégiées dans l'accompagnement du mentorat?

L'écoute et la réflexion des situations d'enseignement apprentissage.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui, à au moins quatre reprises

Quelles ressemblances ou différences faites-vous entre le rôle d'enseignant associé et celui de mentor ?

Dans l'accompagnement d'un enseignant débutant, on évalue l'évolution du cheminement tel que nous le lui avons montré.

Qu'est-ce que vous retenir de votre expérience de mentor?

C'était une expérience intéressante à tous les points de vue. Elle m'a permis de revoir certains points, d'en saisir certaines situations en me rendant utile à la communauté enseignante. Je crois que c'était une expérience enrichissante pour le mentor. Il m'a dit avoir beaucoup apprécié et appris de nos échanges. Nous avons souvent manqué de temps d'observation et de suivi.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Le mentorat réflexif est une occasion d'apprendre à comment réfléchir sur ses actions avant, pendant et après. L'accompagnement du mentor dans cet apprentissage est essentiel parce qu'il permet de réfléchir sur des choses que l'on ne peut pas voir si l'on ne dispose pas d'une expérience pour les voir. Il y a un lien entre l'accompagnement réflexif et la capacité de l'enseignant mentoré de comprendre sur quoi doit porter son regard de réflexion quand il faut résoudre des difficultés ou des problèmes dans sa pratique d'enseignement.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

Réfléchir sur l'action avant, pendant et durant l'action c'est saisir ce qu'il faut faire, l'action d'enseignement comme l'objet de sa réflexion pour donner un sens à ce que l'on fait ou doit faire afin de comprendre comment le faire de la façon la plus efficace possible.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

L'écoute active, intéressé, et être intéressant pour le mentor pour qu'au travers de ce qui lui est partagé il puisse trouver matière à comprendre

ce qu'il vit à considérer ses difficultés comme un autre moment pour devenir meilleur que ce qu'il est au moment où il vit la difficulté.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Savoir écouter, savoir discerner les situations particulières et savoir être un bon conseil

Comment un mentor peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat?

Sollicitez constamment l'aide des autres et ne pas attendre que l'on vienne vers soi, ne pas rester entre les quatre murs de salle de classe et espérer que l'orage passe. Il ne passera pas sans un soutien authentique.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Celui qui sait répondre aux besoins d'apprentissage de ses élèves et les conduire à réaliser cet apprentissage

Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

Un métier complexe qui fait appel à toutes les ressources humaines.

Le mentor Louis.

Sexe?

Masculin

Âge?

Entre 45 et 50 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

28 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

4 groupes

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

Les sciences sociales, le français et l'anglais

Vous enseigniez à quel niveau?

J'enseignais en 9^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème}

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Avez-vous un statut de permanence?

Oui, de plus de 10 ans.

Comment avez-vous été approché pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

Par la direction de l'école.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Aider un collègue à pouvoir s'adapter à son travail.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

Non

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous vous rencontriez tous les deux?

Plus de 12 fois.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Tous les deux, ça dépendait du besoin de la rencontre

Vos rencontres ont-elles été établies selon un programme d'accompagnement défini?

Non, nous nous rencontrions selon les besoins de l'accompagnement.

Vos rencontres sont-elles initiées à la demande de la direction?

Non.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

Des rencontres personne à personne.

À combien de temps environ évaluiez-vous la durée d'une rencontre face à face?

Parfois 60 minutes parfois plus.

Est-ce que vous aviez un lieu désigné pour vous rencontrer?

Nous nous rencontrons dans nos bureaux, au salon du personnel ou dans nos salles de classe.

Non. Nous suivions une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Nous ne suivions pas une procédure en particulier. On se rencontrait selon les besoins du mentoré.

Quand vous rencontrez le mentoré, de quoi parliez-vous en général?

On parlait de l'école, de l'enseignement, de la profession.

De quels types de sujets scolaires discutiez-vous?

La planification, les enquêtes collaboratives, la gestion de classe, les évaluations, la discipline.

Dans quel but parlez-vous de ces sujets?

Pour aider le mentoré à se familiariser à la vie de l'école afin de l'aider à savoir comment agir ou se comporter dans son fonctionnement professionnel.

Dans vos conversations, comment vous faites pour aider le mentoré à savoir comment agir ou se comporter dans son fonctionnement professionnel?

Je lui informe sur les réalités du fonctionnement de l'école, et des attentes de la direction et des parents. Dans mes communications, nous faisons des comparaisons entre les difficultés vécues par le mentoré et par rapport aux attentes professionnelles et les façons de se comporter pour y répondre favorablement.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

L'enseignant avait de la difficulté à inculquer les consignes aux élèves. Il mettait les élèves au travail et constatait que certains faisaient autre chose que ce qui était demandé. Il me disait : « J'ai beau leur répéter dix fois la même chose, il y en a toujours qui ne savent pas ce qu'il faut faire ! ». Face à cette situation, je lui réponds en ces termes: « moi, je ne répète pas mes consignes tout comme, je ne demande pas s'il y a des questions. Je vérifie systématiquement que les élèves ont compris les consignes. Pour cela, plutôt que de leur faire répéter les consignes, je demande à quelques élèves de les interpréter. Par exemple, Bertrand, que dois-tu faire? La question ainsi posée empêche l'enfant de se contenter d'une écoute passive. Je disais au mentoré qu'une telle approche pousse les élèves à questionner l'enseignant, à revenir vérifier s'ils ont des doutes, par exemple en les écrivant au tableau. Aussi, lors des longues tâches, je disais au mentor que mes élèves et moi élaborions la grille d'évaluation ensemble à partir d'un exemple de tâche réussie que nous aurions préalablement décortiquée ensemble. Une telle approche permettait aux élèves de construire avec l'enseignant, les buts et les objectifs à atteindre. De fait, les élèves deviennent co-auteurs des consignes. Ils ne peuvent donc l'oublier. Après avoir discuté avec le mentor de mon approche, il s'est proposé de l'essayer. Et selon lui, depuis qu'il applique cette méthode, les élèves savent exactement ce qu'il faut faire. Et que les causes de la non-remise du travail ou des tâches sont plus liées à la paresse qu'à l'incompréhension du travail à faire.

Avez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Non.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Nos échanges lui donnaient l'occasion de s'informer sur la vie scolaire et professionnelle. Et il disposait d'informations pour mieux apprécier son fonctionnement professionnel.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Comme une ressource à laquelle le mentoré peut recourir et voir comment améliorer ses pratiques.

Pouvez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

C'est une relation de réflexion sur les défis de l'enseignement, particulièrement la gestion de classe.

Comment vous y preniez-vous pour résoudre les situations présentées?

Discuter, réfléchir ensemble, trouver des solutions à partir de mes expériences et de ses propres expériences.

Quels étaient les besoins du mentoré?

Le mentoré avait besoin de bien comprendre le curriculum, notamment les différences entre les cours appliqués et les cours théoriques.

En quoi cette connaissance était-elle utile?

Elle était utile au moment d'élaborer les planifications des unités et des procédures d'enseignement et de gestion de classe. Il avait un cours de français appliqué. Il considérait que les élèves de ces cours étaient plus difficiles à enseigner que les élèves des cours théoriques. C'est pour cela, disait-il qu'il rencontrait de grands défis de gestion de classe. Mon but était de lui faire comprendre que ce n'était pas le cas. Le curriculum indique que les cours appliqués mettent l'accent sur les concepts fondamentaux de la matière et permettent à l'élève d'acquérir des connaissances et des habiletés en lui proposant des applications pratiques et des exemples concrets. Le type de travail demandé dans un cours appliqué devrait davantage être pratique et centré sur l'expérimentation de l'élève. Par exemple, au niveau de la 9^{ème} année, dans le cours appliqué, on ira davantage vers la chanson, la référence à des chansons connues et choisies par les élèves plutôt que la référence à la poésie pour le cours théorique. Ou encore en invitant un artiste francophone qui peut partager sa façon de procéder pour écrire une chanson. Ou encore, associer à la création de la chanson la possibilité d'y mettre un rythme ou encore de la musique. On utilise des situations familières pour illustrer les concepts et on donne à l'élève davantage de possibilités d'appliquer les concepts et les théories à l'étude. Pour moi, concrètement, cela signifie bâtir un programme concret axé sur l'expérimentation. Lorsque j'ai enseigné les cours de français fondamental, j'avais bâti une partie du programme d'enseignement essentiellement sur des sorties. Par exemple: Création d'un compte – bande dessinée présentée aux élèves de la 1^{er} année d'école; création d'un reportage à la suite de la visite de la ferme de Cheval Windfield Farm; création d'une chanson à la suite d'une visite à la station de radio francophone de Toronto; création d'un bulletin de nouvelles à la suite d'une rencontre avec le maire d'Oshawa sur la revitalisation du centre-ville. Je lui parlais de tout cela pour l'amener à réfléchir à ce qu'il pouvait faire avec ses élèves.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un grand secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Elles ont été d'un grand secours pour examiner ce que le mentoré ne pouvait pas percevoir tout seul.

Quelles compétences étaient privilégiées dans l'accompagnement du mentorat?

L'écoute, la patience, la capacité d'examiner les défis présentés.

Qu'est-ce que vous retenir de votre expérience de mentor?

Je pense avoir retiré des bénéfices de l'accompagnement. J'ai découvert en moi des qualités insoupçonnées.

Qu'est-ce qui a été le fonctionné?

Quels types d'ajustement devrait-on faire à l'accompagnement du mentorat réflexif, d'après votre expérience?

Comme je le disais, tout a bien fonctionné.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Je la définirais comme une relation d'aide à la réflexion sur son travail

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Les actions mises en œuvre pour l'accompagnement du mentoré ont été puisées dans le guide de l'accompagnement mis en œuvre par le programme de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

La co-réflexion est une activité permettant à deux personnes de réfléchir sur un problème. La réflexion de l'un et ses questionnements

enrichissent les questionnements et les réflexions de l'autre. La réflexion se fait comme un entonnoir renversé. On part d'une petite vision pour arriver à une vision plus élargie qui éclaire l'ensemble des zones d'ombre du problème examiné.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Le guide de l'accompagnement du mentor est très bien construit. Je ne vois pas ce qu'il y a à améliorer.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Guider le questionnement et la réflexion de l'enseignant mentoré.

Quelles sont les qualités et les compétences nécessaires, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Savoir se remettre en question, avoir le doute, même en période de certitude. Mais avoir le doute ne signifie pas manque de confiance en soi.

Simplement savoir que même lorsqu'on a tout prévu, existe un imprévu. Il est important de le savoir et de s'y adapter sans souffrir des changements ou des comportements imprévus des élèves. C'est savoir être flexible.

Comment un mentoré peut-il réaliser des bénéfices du programme du mentorat?

Être prêt à apprendre, à se remettre en question, savoir s'adapter et se nourrir de l'expérience des autres.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

C'est celui qui sait s'adapter aux conditions de travail souvent changeantes.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

Un lieu remis en cause et en continuelle adaptation.

La mentore Lise

Sexe: Féminin

Classe d'âge 35-40 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ?

Quinze années d'expérience.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Cycle intermédiaire.

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

6 groupes

Vous enseignez à quel niveau?

7^{ème} et 8^e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Bac en littérature et en éducation

Avez-vous un statut de permanence?

Emploi permanent.

Comment avez-vous été approché pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

Le mentoré m'a demandé d'être son mentor.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Celui d'aider un collègue dans son insertion professionnelle.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

Non, mais j'ai reçu une formation comme facilitatrice pour l'accompagnement des enseignantes et des enseignants.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontrez Vos ou Votre mentoré?

On se voyait tous les jours. Nous partagions le même bureau et nos salles de classe sont adjacentes.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

On travaillait en collaboration. Nos rencontres se faisaient de façon spontanée. Et nous prenions notre temps de préparation pour discuter du travail à faire.

Vos rencontres étaient-elles établies selon un programme d'accompagnement défini?

Dans le plan du perfectionnement, nous avons convenu que nos temps de planification seraient le moment où nous mènerions les activités de l'accompagnement du mentorat.

Vos rencontres sont-elles initiées à la demande de la direction?

Non

Quelles formes prenaient vos rencontres? (par exemple : téléphone, courriel, etc., rencontre en personne, rencontre par hasard)

Des rencontres interpersonnelles.

Quelles étaient les circonstances de ces rencontres (lieux temps, moment de la journée)?

On se rencontrait dans mon bureau ou dans ma salle de classe durant les heures de préparation ou de lunch. Parfois on se rencontrait après les cours.

À combien de temps environ estimiez-vous la durée d'une rencontre face à face?

Ça dépendait. Parfois peut être 30 minutes ou une heure.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

On ne suivait aucune procédure. Quand on se rencontrait, on discutait de tout et de rien. S'il avait un problème ou une demande pour connaître une procédure, je lui expliquais les points incompris.

Comment vous y êtes-vous prise pour établir entre vous un lien de confiance pour que le mentoré s'ouvre à vous?

Lors de nos deux premières rencontres, nous parlions de nos expériences respectives dans l'enseignement. Ce qui lui montrait que nous vivions tous les mêmes difficultés et qu'aucun enseignant n'était à l'abri. Il faut pour cela éviter qu'il n'entre pas dans l'isolement et le découragement trop actif, qu'il sache qu'en définitive ce qu'il vit est une chose qui arrive à tous les enseignants à leur début.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

On parlait de ses préoccupations, de l'enseignement, du comportement des élèves, du fonctionnement ou des activités à l'école. On discutait librement. Je lui parlais des façons de surmonter les difficultés de l'enseignement. Il me posait des manières de régler les problèmes de discipline. Et nous discutons aussi sur une infinité de sujets d'ordre général : la cuisine, l'informatique, la mode, la politique, les sciences et les études. Après un mois, nous discutons de tout ce qu'il avait vécu comme événement. Il s'agissait de l'amener à parler des faits vécus. Par exemple, lorsqu'elle me disait qu'un élève lui a fait un doigt d'honneur devant les autres élèves et qu'elle s'est sentie insultée, je lui ai demandé ce qui avait conduit à cette situation. Car la situation qui a prévalu interpelle quel type de connaissance ou savoir de l'enseignement. (Mentor Lise).

Dans vos échanges, quels étaient les sujets de discussion privilégiés?

Le comportement des élèves et les façons d'instituer une gestion de classe efficace.

Dans vos échanges, comment faisiez-vous pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

Je lui expliquais comment je m'y prenais souvent pour établir une gestion de classe efficace.

Pouvez-vous relatez un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

Nous discutons un jour des difficultés d'instituer des règles de fonctionnement de la salle de classe. Il me disait qu'il éprouvait des difficultés pour établir la discipline dans sa classe. Selon ses explications, il semble qu'il n'a pas établi des règles explicites et des routines de fonctionnement régulières. Je lui ai expliqué que la formulation de règles de conduite claires peut prévenir un grand nombre de problèmes de comportement. Et pour que ces règles soient suivies par les élèves, ces derniers doivent participer à leur formulation.

Pourquoi lui avoir suggéré de considérer la participation des élèves dans la formulation des règles de fonctionnement de la salle de classe?

Lorsque la formulation des règles de fonctionnement émane des élèves, ils sont davantage portés à les respecter et à en comprendre les motifs de leur mise en application par l'enseignante. En outre, pour s'assurer de leur respect systématique, il faut limiter le nombre de règles de conduite en classe à dix. Préférentiellement, moins de six c'est mieux. Une fois que les règles ont été formulées et enseignées aux élèves, il faut en assurer l'application cohérente. C'est pourquoi, enseigner les règles de conduite en classe ne suffit pas en soi. Il est essentiel de construire des règles qui sont en fait des routines essentielles au fonctionnement quotidien de la salle de classe. De plus, ces règles et routines doivent viser l'engagement des élèves à

l'apprentissage.

Vos conseils ont-ils été suivis par le mentoré?

Oui, mais c'était un peu tard.

Pourquoi?

Ça faisait plus de deux mois que l'école avait commencé. Les élèves s'étaient déjà inscrits dans une routine difficile à défaire. On établit les règles et institue les routines de fonctionnement de la salle de classe dès la première semaine d'une nouvelle année scolaire qui se prête à l'élaboration et à l'enseignement des règles. Il est aussi utile de les faire connaître aux parents au début de l'année et de les revoir plusieurs fois par la suite pour s'assurer qu'elles restent présentes dans l'esprit des élèves.

Avez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Non, on se rencontrait et on discutait quand nous avions le temps de le faire.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Je crois qu'il a bien compris comment et quand élaborer les règles de gestion de classe.

Comment le savez-vous?

Dans les discussions qui ont suivi notre conversation sur la gestion de classe, il me semblait percevoir chez lui une compréhension des processus de gestion de la classe selon les commentaires que j'avais faits sur ce sujet.

Ah oui? Que disait-il?

Il expliquait les modifications qu'il avait établies dans les routines et les raisons qui les justifient. Il faisait appel aux exemples que je lui avais donnés. Il avait établi avec les élèves du deuxième semestre des règles succinctes et des clés qu'il avait pris le soin d'établir avec les élèves en les faisant répéter dans des jeux de rôle. Le système de démonstration et de modelage avait l'avantage de faire appel au visuel et au côté affectif des élèves. De plus, il avait mis dans sa salle de classe des référentiels de comportement positif explicite.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Mon rôle est d'aider le mentoré à comprendre de façon concrète son travail d'enseignant et à saisir comment notre communauté scolaire fonctionne.

Pouvez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

C'est une relation de collaboration professionnelle respectueuse.

Comment vous y prenez-vous pour résoudre les situations présentées?

Écouter les difficultés ou les problèmes du mentoré et lui faire des suggestions sur les façons de les résoudre.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un grand secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Les actions et les réflexions l'ont aidé à réfléchir sur les façons de régler ses problèmes de gestion de classe. En parlant de ses difficultés et en y apportant une réflexion. En général, les enseignants débutants ont besoin de mettre des mots sur ces défis et de les comprendre pour les relever.

Quelles sont les compétences les plus privilégiées dans l'accompagnement du mentorat?

L'écoute active et les réflexions.

Pouvez-vous m'expliquer en quoi l'écoute active et les réflexions sont des compétences, et comment vous les avez utilisées dans l'accompagnement du mentorat?

Créer chez le mentoré le sentiment d'être écouté a nécessité chez moi un comportement de sollicitude qui a mis le mentoré en confiance de croire en ma capacité de l'aider. De plus, en discutant avec lui, nos conversations, notamment les manières de les mener ont été des moments de réflexion qui ont mis en épreuve des processus cognitifs délibérés pour cerner et examiner les façons de construire une gestion de classe qui permet d'instituer un bon climat de classe. À partir de mes explications, le mentoré en situation difficile a examiné l'information que je lui ai transmise et à reformuler des façons de trouver des solutions.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire? Quelles différences faites-vous entre être une enseignante associée et une mentore?

J'ai déjà été enseignant associé à au moins cinq reprises. Une enseignante associée enseigne les façons d'enseigner. Tandis qu'une enseignante mentore partage son expérience pour que le collègue puisse examiner ses propres façons d'enseigner.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor?

C'est une expérience intéressante. C'était la première fois que je le faisais.

Allez-vous l'intention de refaire cette expérience d'enseignant mentor si on vous le demandait à nouveau?

Certainement.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Être à l'écoute et montrer sa disponibilité.

Quelles sont les qualités et les compétences nécessaires, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Savoir lire chez le collègue les difficultés qu'il vit et l'aider à les surmonter.

Comment un mentoré peut-il réaliser des bénéfices du programme du mentorat? Et qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

C'est un enseignant qui se sent à l'aise de parler de ses problèmes et de ses difficultés pour recevoir l'aide dont il a besoin pour mieux embrasser sa profession.

La mentore Mélanie**Sexe?**

Féminin

Âge?

35-40 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ?

25 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Cycle supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

6 groupes

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

Le français

Vous enseignez à quel niveau?

11^{ème} et 12^{ème} année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je suis enseignante depuis vingt ans. J'ai enseigné à l'école primaire et à l'école secondaire. J'ai enseigné comme chargée de cours à l'université et donné quelques cours en ligne sur la gestion de classe à la formation à l'enseignement.

Avez-vous suivi une formation en accompagnement du mentorat?

J'ai suivi il y a de cela plus de dix ans une de conseillère pédagogique. C'était une formation qui visait approfondir les connaissances et à développer les compétences liées aux pratiques d'accompagnement pédagogique. Cette formation m'a permis d'explorer les fondements d'un apprentissage efficient dans le cadre d'activités de formation pratique et surtout de développer les techniques réflexive et analytique des fonctions d'accompagnement et de soutien pédagogique

Comment avez-vous été contactée pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

Le mentoré partage mon bureau. Lorsqu'il est arrivé à l'école, je l'ai trouvé sympathique. Je lui ai indiqué où il pouvait s'installer dans le bureau. La place à côté de mon bureau était laissée vacante par un collègue qui avait demandé une mutation dans une autre école. Nous avons discuté près d'une

trentaine de minutes. J'avais le sentiment que c'était une personne que je connaissais déjà. Lorsqu'il m'a demandé d'être son mentor, je lui ai dit qu'il pouvait compter sur moi. Nous avons rencontré la direction de l'école et nous avons établi ensemble son plan de perfectionnement en fonction des orientations définies par la direction de l'école.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Lorsque les enseignants sont nouvellement, ils ne maîtrisent pas tous les savoir-faire de l'enseignement. En tant que chefs de secteur, la situation de les aider à développer leur expertise nous interpelle. L'accompagnement réflexif du mentorat de nos collègues débutants est une occupation qui nous permet de partager notre expertise pédagogique de chef de file en éducation. Cet emploi se présente comme une opportunité pour faire valoir notre expérience professionnelle. Ce qui permet également de développer de nouveaux atouts utiles à notre carrière d'agent d'éducation.

Quelle est pour vous l'importance de l'accompagnement réflexif du mentorat?

Le contexte socioprofessionnel dans les changements actuels en enseignement a placé les enseignants débutants dans une situation peu comparable à celle des chevronnés : la nature de leur formation et les exigences professionnelles auxquelles ils doivent répondre font qu'ils sont engagés dans une hiérarchie de compétences différentes de celle des générations qui nous ont précédés il y a de cela quinze ans. Les responsabilités qu'ils doivent assumer dès la prise en charge de leur fonction nécessitent des savoir-faire qui ne sont acquis que par la pratique de l'enseignement suivant un examen systématique des pratiques recommandées. C'est ainsi qu'ils arrivent à réaliser les savoir-faire exigés pour bien faire leur travail.

Quel est le plus grand défi que vous avez observé chez les enseignants débutants que vous avez mentorés?

Le plus grand défi a été celui de concevoir des planifications d'enseignement qui répondent aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Les enseignants débutants élaborent des activités d'apprentissage qui n'intéressent pas les élèves. Elles sont soit d'un niveau si faible qu'elles ne suscitent pas chez l'élève un défi à relever ou qu'elles sont trop complexes pour que l'apprenant travaille de façon autonome.

Qu'est-ce qui explique cette inaptitude?

Cette situation s'explique par le fait que les enseignants débutants ne considèrent pas disposer d'un degré d'indépendance dans la planification de leur enseignement. Ils se sentent contraints d'enseigner certaines atteintes et certains contenus et d'utiliser un programme de planification prescrit. Les représentations et les croyances personnelles qu'ils mettent de l'avant ne sont que le reflet de leurs propres intérêts résultant de leur expérience de stage ou de leur vécu de l'école secondaire.

Mais la formation à l'enseignement n'est pas une formation à visées professionnelles? Ne serait-on pas autorisé à croire que les connaissances qu'ils détiennent à la fin de la formation professionnelle les confèrent les compétences d'enseignement?

Les compétences professionnelles de l'enseignement ne sont pas des connaissances déterminées par avance qu'il suffirait d'appliquer comme on le fait de celle d'une recette. Ce sont des façons de faire non déterminées parce qu'elles sont des actions que l'on met en œuvre dans des situations dynamiques, changeantes selon la clientèle scolaire, selon le contexte d'exercices. De ce fait, les compétences dont on mesure les effets et l'amplitude au terme de l'action sont marquées par une définition et un flou de représentation non absolue ou non standardisée. Les qualités qui sont reconnues et qui orientent le travail des enseignants efficaces tiennent plus à des qualités dites d'évaluation des connaissances des situations d'enseignement en lien avec les connaissances des attentes curriculaires selon les prescriptions de la profession, qu'à des connaissances standard au sens strict du terme. À cet égard, l'obtention d'une carte de compétence ouvre la porte à la compréhension des connaissances de l'enseignement, mais pas à celui de la maîtrise des connaissances des situations d'apprentissage.

Le travail de l'enseignant mentor est-il celui d'instruire les connaissances des situations d'apprentissage des élèves?

Il n'existe pas des connaissances des situations d'apprentissage absolu, mais seulement les façons de les appréhender. D'un point de vue professionnel, la situation est intéressante à enseigner pour l'enseignant accompagnateur, car elle fait appel à différentes compétences. Il faut pour les établir, aller au-delà de sa seule expérience d'enseignement. On cherche à comprendre comment le collègue nouvellement engagé peut maîtriser des façons d'examiner les situations d'enseignement et d'utiliser les connaissances de l'enseignement de la façon la plus efficace et comment dans cet exercice il parviendra à développer les compétences de l'enseignement.

Pouvez-vous dire à combien de reprises rencontriez-vous votre mentoré?

Nous nous rencontrons au moins une fois par semaine au début de l'année, et ensuite vers février une fois toutes les deux semaines.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Les rencontres étaient préétablies selon un calendrier d'accompagnement.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

C'étaient des rencontres en personne.

Vous évaluiez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face?

Tout dépendait de l'objet de la rencontre et de la portée des discussions.

Est-ce que vous aviez-vous un lieu désigné pour vous rencontrer?

Lors des temps de préparation, nous le faisons au local des entretiens ou dans mon bureau.

Suiviez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Il peut-on noter des procédures spécifiques. C'étaient des conversations et des discussions d'analyse des situations d'apprentissage des élèves.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parlez-vous en général?

On parle de l'évaluation des situations ou des évaluations des apprentissages des élèves, des pratiques d'enseignement qui conviennent, des ressources pédagogiques, des planifications de l'enseignement.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

Les sujets qui sont liés à l'enquête collaborative.

Aviez-vous établi un programme de suivi de vos conversations?

Non. On prenait des notes parce qu'il fallait parfois faire un compte rendu à la direction.

Comment votre accompagnement aide-t-il le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique professionnelle? En quoi consiste l'accompagnement du mentorat? Quels sont les principes que vous suivez et pourquoi?

L'accompagnement du mentorat est une co-réflexion des situations d'apprentissage des élèves. Le principe de l'accompagnement est simple. Amener l'enseignant débutant à ériger l'apprentissage des élèves en objet d'étude au regard des compétences professionnelles prescrites. Notre engagement à conduire à cet apprentissage consiste dans un premier temps à mieux cerner les dimensions subjectives de la pensée de l'enseignant mentoré et l'amener à cerner ses profits dans la compréhension des actes qu'ils mettent œuvre dans son engagement à l'égard des élèves.

Vous devez donc dire à l'enseignant ce qu'il doit faire pour éviter de bâtir des connaissances erronées?

Ce n'est pas à l'accompagnateur de faire des amendements à une existence qui lui est étrangère. Il est un guide, un accompagnateur à la réflexion pour faire en sorte que dans le dédale des pensées subjectives s'érigent des pensées objectives d'examen de ce qui est attendu d'un professionnel de l'enseignement. C'est par ces dernières, que le mentoré se détache d'une vision où il est le centre de l'action pour laisser place à une vision où son objet de préoccupation est l'élève, l'acteur de la pièce de théâtre que l'on met en œuvre. Le mentoré doit avoir pour unique ambition de s'assurer que l'acteur de l'apprentissage disposera de tous les accessoires, et de l'espace de travail pour accomplir son travail avec brio.

Que doit faire l'enseignant débutant dans ce contexte?

Il faut à l'enseignement débutant de se saisir des réalités des situations de l'apprentissage pour lui donner sens aux actions à mettre en œuvre, comment il utilisera ses connaissances de l'enseignement pour s'investir dans l'apprentissage de ses élèves. Mais pour cela, encore faut-il que l'enseignant puisse considérer cet apprentissage de ses élèves comme une expérience qui a du sens et qui mérite d'être travaillée.

Comment faites-vous pour accompagner le mentoré?

L'accompagnement réflexif que nous faisons avec mon collègue est un entretien réalisé dans une démarche d'éclaircissement, d'objectivation, autour de l'expérience professionnelle de l'une d'elles ou des deux et où l'objet de discussion est ce que vit l'élève en quête d'apprentissage. Pour cela, l'entretien tenu avec le mentoré produit des savoirs de formation professionnelle de deux ordres. Il y a d'abord un savoir sur lui-même élaboré au fil de la conversation et qui concerne le sens de son aventure. Je l'aide à comprendre les motivations de ses actions. Dans la discussion, il s'agit de parvenir à construire un récit commun de la pratique de l'enseignement.

Comment parvenez-vous à le faire?

J'institue mon expérience en objet d'étude par rapport au récit ou à l'expérience présentée par le mentoré. L'entretien dans ce contexte, avant, durant ou après l'action constitue un temps d'élaboration et d'appropriation de cette expérience. Ensuite, à partir de cette première partie de nos rencontres, on construit un savoir sur les processus en jeu dans l'entretien et dans l'expérience mise en mots. La construction de ce savoir est une conceptualisation de

l'expérience initiale du mentoré. Il se traduit par l'élucidation des significations imbriquées dans les discours du mentor et du mentoré, une déconstruction de l'expérience du mentoré, grâce aux outils d'analyse des situations d'apprentissage et des composantes des compétences professionnelles entendues d'un expert de l'enseignement, c'est-à-dire les connaissances des analyses conceptuelles qui servent à comprendre la maîtrise du savoir professionnel de l'enseignement. Le mentoré se construit par confrontation entre ce qu'il savait, ce qu'il avait à ce qui vient de mes réflexions de l'analyse de mon savoir d'expertise, à ce qui résulte de l'examen de sa propre conduite dans la quête de l'efficacité au regard du répertoire des compétences analysées. Dans les discussions d'analyse, le mentoré prenait peu à peu et de mieux en mieux conscience de l'existence des situations d'apprentissage de ses élèves. Il se détachait de la connaissance de ses propres expériences d'apprentissage pour amorcer le développement des compétences professionnelles.

En quoi ce détachement est une amorce de développement professionnel?

Le développement professionnel commence quand le mentoré se détache de ses croyances antérieures de l'enseignement et de l'apprentissage pour s'approprier les éléments symboliques de la profession. Il soumet sa pratique à une normativité professionnelle dans laquelle il n'est plus l'objet de la discussion. Il s'institue une capacité du sujet à se décider et à décider des normes qu'il va désormais s'imposer.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor?

Celui de facilitateur de la réflexion et l'examen de la pratique d'enseignement.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Ceux de conduire à la réflexion et à l'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignement.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un *bon mentor*?

Être disposé à apprendre à apprendre.

La mentore Cynthia

Sexe?

Féminin

Classe d'âge?

35-40 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ?

13 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

J'en ai six

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

Le français, l'anglais et la religion

Vous enseignez à quel niveau?

8^e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Bac en histoire, bac en éducation, qualification additionnelle enfance en difficulté et enseignement du français au cycle intermédiaire.

Avez-vous un statut de permanence?

Oui

Comment avez-vous été contactée à participer au projet du mentorat du PIPNPE?

La personne me l'a demandé.

Quels motifs ont suscité votre intérêt à participer au programme de mentorat?

Je voulais rendre service à une collègue

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

Non

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontrez le mentoré?

On se rencontre tous les jours ou presque, on travaille dans le même bureau.

Qui, d'entre vous, prend le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Généralement, c'est elle qui prend les initiatives de nos discussions. Mais je peux à l'occasion aller la voir pour m'assurer que tout va bien pour elle ou la partager une information ou une ressource que je considère utile. On discute au Bureau lors de nos temps de préparation, au salon du personnel lors des lunchs, ou elle vient dans salle de classe quand elle a besoin d'un renseignement.

Vous évaluez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face?

D'une demi-heure à une heure.

Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer?

Dans salle de classe dans mes temps de préparation où au salon du personnel

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Quelle est-elle?

Non pas particulièrement

Quand vous rencontrez un mentoré, quels sont vos sujets de discussion en général?

On parle de son stress, de la lourdeur de la tâche, du fonctionnement et des activités de l'école, les activités d'enseignement et la gestion de classe.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent?

Les sujets qui sont en lien avec l'enseignement, ce qui se passe à l'école, la profession de l'enseignement, comme je viens de le dire.

Dans vos échanges, comment faites-vous pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

Je parle de ce que je fais, je parle de mon expérience et je réponds à ses questions.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous lui avez dit pour l'aider?

Ma collègue supportait très mal la pression qu'elle vivait dans son engagement professionnel. Cette situation était responsable de son épuisement professionnel. C'est pourquoi je m'étais proposé d'apporter quelques conseils sur le lien entre ses conditions de travail et ses difficultés professionnelles. Il faut dire que les exigences constantes et les difficultés de notre profession favorisent un stress et une anxiété chez la plupart des enseignants. Parfois, on engage des efforts énormes dans son travail et en retour on s'attend à ce que ce travail nous procure des résultats satisfaisants et de la reconnaissance qui permettent l'émergence d'une grande estime de soi ou des sentiments d'auto-efficacité. Ma collègue vivait l'effet contraire. Elle arrivait très tôt le matin et repartait très tard le soir. Elle voulait être à jour dans son enseignement, à temps dans ses préparations et construire une excellente relation avec ses élèves. Elle n'arrivait pas à s'en sortir. Sa gestion de classe était difficile, son rapport avec la direction à cause de nombreuses plaintes des parents était difficile. Et elle donnait toujours l'impression de courir à gauche et à droite. Il n'y avait aucune réciprocité entre l'énergie dépensée et les gains. Les exigences du travail qui englobent les contraintes de temps, les interruptions, les responsabilités, les heures supplémentaires, la charge émotionnelle résultant de la gestion de classe, les exigences des rencontres des équipes CAP étaient des obstacles insurmontables. Les efforts de surinvestissement favorisaient chez elle un engagement professionnel excessif. Au bout d'un moment, elle se sentait épuisée. On en parlait souvent à l'heure du lunch, dans ma salle de classe quand mes élèves n'étaient pas là ou durant les rencontres pédagogiques. Elle me disait qu'elle avait l'impression d'être abandonnée, que la direction de l'école ne l'aidait pas. On agissait avec elle comme s'il s'agissait d'une enseignante très expérimentée alors qu'elle n'était qu'à sa première année d'enseignement.

Qu'avez-vous fait pour l'aider à résoudre ses problèmes?

Je l'écoutais et j'essayais de l'aider de mon mieux en tentant de la reconforter. S'apercevoir qu'une collègue est en détresse engendre beaucoup d'inquiétude. Je ressens un stress pour elle tant je comprenais très bien ce qu'elle ressentait. Je vivais aussi un inconfort de la questionner. Je craignais

qu'elle prenne mes questions pour une remise en cause de son aptitude à faire son travail convenablement. L'important pour moi était de l'écouter et de parler des conflits que certains enseignants avaient avec la direction pour qu'elle comprenne que ce qui était attendu d'elle l'était également pour l'ensemble du personnel de l'école. La direction de l'école laissait aller la discipline à l'école. De plus, elle était rarement là. Lorsqu'une jeune enseignante est confrontée à des élèves effrontés et qu'elle ne peut recourir à l'aide de la direction pour recadrer les choses, c'est doublement pénalisant.

Lui avez-vous proposé des manières de faire, des stratégies qui auraient pu la secourir?

Mais bien sûr! Pour l'aider dans l'élaboration de ses activités d'enseignement, je lui donnais mes planifications. Je lui expliquais qu'elle devait aborder les situations simplement. Je lui demandais de d'aborder le problème en procédant à la planification autour d'un thème qui toucherait ses trois matières. Par exemple, elle pouvait demander aux élèves de produire une composition écrite sur un événement historique dans laquelle elle pouvait également évaluer les valeurs chrétiennes des élèves. Activité qu'elle ne parvenait pas à faire adéquatement. Elle éprouvait des difficultés à intégrer des matières. Je lui ai aussi conseillé des stratégies de gestion de classe. Elle ne les appliquait pas... Je ne pouvais faire grand-chose que la reconforter. Je n'étais pas outillée pour l'aider à résoudre ses problèmes émotionnels. En plus, ce n'était pas mon rôle, mais la responsabilité de la direction de l'assister dans les problèmes d'indiscipline de ses élèves. Mon travail de mentore était de lui fournir des informations dans la planification de ses cours et trouver les ressources pédagogiques.

Vous ne croyiez pas que vous auriez pu lui enseigner vos pratiques de gestion de classe et d'intégration des matières de façon plus concrète?

Oui, c'est ce que je m'appliquais à lui inculquer. On parlait de sa gestion de classe. Je lui expliquais comment s'y prendre pour gérer ses élèves. Je lui ai suggéré mes stratégies tout en croyant qu'elle allait les appliquer. Mais elle n'y parvenait pas. Elle ne savait pas se faire respecter de ses élèves qui ne l'écoutaient pas. Elle passait plus de temps à gérer ses émotions et celles des élèves qu'à concevoir un enseignement engageant les élèves à l'apprentissage. C'est vrai qu'elle avait des problèmes de gestion de classe mais je crois que l'enseignement ne lui était pas destiné.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Je lui disais de ne pas tout prendre en charge et prendre ses distances pour apprécier ou évaluer ses actions et ne pas trop en faire.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Écouter, être un reconfort affectif et aider à trouver des solutions.

Pouviez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

C'était une relation d'écoute. Quand elle venait me voir, j'établissais d'abord un climat propice à la discussion. Je lui demandais directement de me décrire le problème vécu. Au regard de ses difficultés, je lui faisais part de mes inquiétudes pour elle. Je l'écoutais sans l'interrompre, le temps de sa perception. Je respectais son silence de ne pas vouloir aborder la manière dont elle s'y prenait pour appliquer les stratégies de gestion de classe que je lui recommandais.

Comment vous y preniez-vous pour résoudre les situations présentées?

Je l'écoutais et je lui parlais des situations que certains enseignants de l'école vivaient face aux problèmes d'indiscipline et au fait que la direction de l'école ne faisait pas grand-chose pour aider à améliorer les conditions de travail des enseignantes et des enseignants.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un grand secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Nos actions et nos réflexions ont été d'un grand secours parce qu'elles ont permis à la mentorée qu'elle n'était pas la seule enseignante à vivre des situations difficiles à l'école.

Quelle compétence avez-vous le plus sollicitée dans l'accompagnement du mentorat?

Ce sont l'écoute et l'empathie.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui, à deux reprises.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor?

Ce que j'ai retenu c'est la situation suivante, lorsqu'une collègue vit des moments de stress et d'angoisse professionnelle, il est plus judicieux de demeurer attentive et apporter le soutien psychologique adéquat pour qu'elle se prenne en main en évitant de tout mettre sur son dos.

Pensez-vous que le mentoré a retiré des bienfaits de l'accompagnement?

Oui, briser l'isolement, trouver un soutien, une écoute, la motivation et les encouragements nécessaires de la part d'une collègue chevronnée.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécu?

La difficulté de ne pas pouvoir trouver des façons de l'aider dans la gestion des élèves indisciplinés.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif, d'après votre expérience?

Il faut que la direction de l'école soit présente pour apporter son aide dans la gestion des comportements difficiles des élèves.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Je la définirai comme une relation d'aide et de soutien dans la recherche de solution qui se caractérise par l'ouverture à l'autre, la réciprocité et le volontariat. En plus, ce type de relation doit favoriser la réalisation de soi et contribuer au développement du mentoré.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

L'écoute et le fait de démontrer de l'empathie sont des éléments de concordance avec ce que j'ai fait dans l'accompagnement du mentorat.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

L'écoute active. Écouter une collègue, ce n'est pas seulement se taire et regarder dans sa direction lorsqu'elle parle. Il faut donner à la personne le sentiment non seulement d'être écoutée, mais aussi d'être comprise par rapport aux problèmes qu'elle vit. Pour cela, je ne me contentais pas de l'entendre parler, mais d'interagir avec elle pour lui montrer ma prise de conscience des réalités auxquelles elle était confrontée.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Il faut une meilleure implication de la direction de l'école.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor? Écouter et savoir être attentives aux appels et demandes de sa collègue.

Quelles sont les qualités et les compétences nécessaires, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Être disponible physiquement et psychologiquement; avoir une volonté de partager son savoir et de contribuer à la croissance des autres

Comment un mentoré peut-il réaliser des bénéfices du programme du mentorat? Et qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Être disponible et disposée à accueillir le soutien du mentor.

La mentore Sylvie

Sexe?

Féminin

Âge?

45-50 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ?

19 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur?

Intermédiaire et supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves?

6 groupes

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous?

Le français, l'anglais et les études sociales

Vous enseignez à quel niveau?

J'enseigne en 9^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je suis en enseignement depuis plus de 15 ans. Je suis à ma 19^e année. J'ai un bac et une maîtrise en éducation. J'ai suivi la formation de chef de file et d'enseignante accompagnatrice. J'ai également ma qualification, partie 1 de la directrice d'école.

Avez-vous un statut de permanence?

Oui

Comment avez-vous été approché pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

J'ai proposé mon nom pour accompagner les mentorés.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

C'est une excellente expérience pour ma promotion professionnelle.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous avez rencontré la mentorée?

On se rencontrait plusieurs fois, au moins une à deux fois par mois.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Nos rencontres étaient préprogrammées selon le plan de perfectionnement professionnel établi dans le PIPNPE.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

C'étaient des conversations et des réflexions sur les situations d'apprentissage et d'enseignement.

Pour vous, quelle était la durée d'une rencontre face à face?

De 30 à 60 minutes.

Est-ce que vous aviez un lieu désigné pour vous rencontrer?

Non, on se rencontrait dans nos salles de classe et dans mon bureau.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Oui, la plupart du temps. On faisait un retour sur les observations de nos rencontres antérieures, et on analysait des évolutions en fixant des objectifs d'accompagnement.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

De son travail, de la qualité de son engagement professionnel, de l'évaluation des situations d'apprentissage et d'enseignement. Nous discutons des façons d'entrer en communication avec tous les élèves. L'enseignement du français, langue maternelle n'était pas toujours facile, surtout pour des personnes qui avaient appris à l'origine à enseigner le français en milieu linguistique majoritaire.

Pourquoi?

Les élèves des écoles en milieu linguistique minoritaire ont une maîtrise du français différente des élèves issus de milieux linguistiques majoritaires. Ces élèves ont des contacts plus fréquents avec la langue majoritaire qu'avec la langue minoritaire. L'attrait qu'exerce la langue dominante fait obstacle à l'enseignement de la langue de la minorité. De plus, le milieu minoritaire et la dispersion des élèves sur l'étendue de la province ontarienne font en sorte que les élèves des écoles francophones proviennent de tous les milieux sociaux et culturels. La diversité de provenance des élèves, produits des classes de ces écoles, est évidente. Il faut aux enseignants établir des stratégies prenant en compte la diversité des habiletés linguistiques des élèves et leur évolution dans une différenciation qui permet de répondre aux besoins d'apprentissage de chacun. Par ce que, que ce soit en maths, dans les études sociales ou en français, les élèves montrent une difficulté de compréhension des concepts à cause de la maîtrise approximative de la langue. Cette difficulté n'est pas facile à surmonter lorsqu'on ne dispose pas d'une réelle expérience d'enseignement de ces élèves. En tant que mon mentore, mon travail consiste à discuter, à échanger avec le mentoré sur les particularités de l'apprentissage des élèves dont il a la charge et de voir comment parvenir à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves.

Qu'est-ce que vous faites pour surmonter ces difficultés?

Pour ce faire, il est bon de connaître les capacités d'apprentissage des élèves et de placer chaque élève dans une situation d'apprentissage optimale raisonnable et personnalisée, le mobilise dans son apprentissage. Le problème dans cette situation est le nombre important d'élèves dans une classe et qu'une situation standard ne peut être universelle. Tous n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis préalables, le même rapport au savoir, les mêmes intérêts, les mêmes moyens et façons d'apprendre. Il faut donc procéder par différenciation en sortant de la logique d'enseignement unique, les mêmes attentes, les mêmes contenus, les mêmes exercices pour tous et concevoir l'enseignement dans une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chaque élève dans une situation optimale.

Comment êtes-vous parvenu à conduire la mentorée à maîtriser les capacités d'apprentissage de chaque élève et à les intégrer dans son travail?

Nous nous sommes servis de l'évaluation diagnostique dans laquelle la prise de mesure des connaissances et des habiletés des élèves permet de cerner leurs besoins, leurs habiletés et leur degré de préparation à acquérir les connaissances précisées dans les attentes et contenus d'apprentissage du curriculum. Les renseignements tirés de l'évaluation diagnostique permettent de déterminer où l'élève se situe dans l'acquisition des connaissances et habiletés, de sorte à pouvoir personnaliser et ajuster l'enseignement en vue d'établir les prochaines étapes appropriées de l'apprentissage. Dans nos échanges, nous discutons des différentes façons de collecter les informations qui permettent de connaître le niveau de connaissances et d'habileté de leur maîtrise du français. Ensuite, au regard de ces informations nous élaborons le type de stratégies d'accompagnement le plus bénéfique pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré, et ce que vous avez fait pour l'aider?

Dans l'optique de conduire le mentoré à la maîtrise des savoir-faire professionnels efficaces, nous nous sommes interrogés sur son ancrage dans les pratiques professionnelles requises : connaissances des concepts usuels, des termes et du langage de l'IB. Lors de nos premières rencontres, je lui ai demandé de porter un regard rétrospectif sur les situations d'enseignement qu'il avait vécues. Elle était amenée à identifier ses difficultés. Afin d'assurer la meilleure prise en charge possible de la situation problématique, ces difficultés devaient être reconnues par l'enseignante débutante elle-même. L'identification efficace des causes des problèmes par l'enseignant débutant procure un accroissement des habiletés d'auto-évaluation et d'observation des sources des difficultés vécues. Le but de ce regard était de l'amener à identifier les fondements des actions de sa pratique et de son engagement professionnels. Dans le questionnaire que nous élaborons sur les processus d'apprentissage des élèves et les difficultés rencontrées dans l'apprentissage des élèves, nous examinons nos différentes actions rétroactivement. Cette démarche répondait au besoin de faire retour sur son propre passé pour trouver et justifier les fondements de ses actions, de ses pensées et déterminer la nature de son engagement professionnel au regard des critères de compétences pour voir par la suite si ces actions, ces pensées ou cet engagement sont conformes à la professionnalité et dans le cas contraire de faire en sorte qu'il procède à une déconstruction des représentations qu'il a de l'enseignement, l'apprentissage des élèves et de son engagement dans la profession de façon générale. Lorsque nous sommes confrontés à des situations inédites desquelles nous posons les actes qui ne conviennent pas et nourrissent des situations désagréables, nous tentons souvent d'enrayer les effets vécus en posant d'autres actions sans préalablement examiner les causes de nos actions antérieures qui sont la cause des situations désagréables vécues. De fait, les actions que nous prenons en réaction des effets négatifs au lieu de régler le problème les accroissent et on a ainsi l'impression de refaire sans cesse les mêmes erreurs. En fait, généralement c'est la même erreur départ qui favorise une multiplication des effets. Il convient dès lors de nous questionner sur les facteurs des actions. Il s'agit d'amener le mentoré à réaliser qu'une action anodine entraîne une multiplicité d'effet et que pour résoudre une situation difficile, il est souvent essentiel de revenir à la source pour se poser la question comme tout ceci a commencé. Il faut amener le mentoré à marquer le point de départ de l'évolution d'une action pour ensuite l'interroger des possibilités de ce qu'il aurait pu faire. C'est en remarquant en quoi sa ou ses actions ne sont pas conformes aux exigences professionnelles que nous allons par la suite nous plonger dans l'examen des façons de faire.

Aviez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Nous devons souvent élaborer un plan d'actions et de déroulement de nos échanges à soumettre à la direction.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Mon accompagnement s'est inscrit dans le cadre de la collaboration professionnelle en enseignement. Il s'est agi d'une approche qui repose sur le travail d'équipe afin de prodiguer, d'examiner les pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage des élèves et qui conduisent l'enseignant débutant à construire les savoir-faire professionnels efficaces.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Rôle de guide et d'accompagnateur à la réflexion.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui à au moins six occasions

Qu'est-ce que vous retenir de votre expérience de mentor?

Un moment pour examiner sa propre compréhension de certaines problématiques de l'enseignement.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Avoir un bon esprit de collaboration.

Quelles sont les qualités et les compétences requises, à votre avis, pour être un bon mentor ?
Avoir une excellente compréhension des compétences professionnelles et des façons de les développer.

La mentore Guilaine

Sexe? Féminin

Classe d'âge? 30-39 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignante ? 14 ans

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Intermédiaire et supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? Six pour toute l'année

Supervise l'ensemble des dossiers EED du cycle supérieur et fait de l'enseignement individualisé aux cas les plus lourds

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous? Le français, les mathématiques et l'anglais.

Vous enseignez à quel niveau?

J'enseigne en 9^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Formation 97-98, même lieu de travail depuis 1998. Bac et maîtrise en éducation. Formation d'enseignante accompagnatrice.

Avez-vous un statut de permanence?

Oui, ça a pris 4 ans pour y arriver.

Comment avez-vous été contactée pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

Je suis enseignante EED dans notre école pour le cycle supérieur. Compte tenu de mon expérience avec les élèves qui présentent certaines difficultés d'apprentissage et du fait que j'ai une formation comme accompagnatrice, le directeur m'a demandé de faire de l'accompagnement avec quelques enseignants qui ont des élèves ayant des besoins d'apprentissage spéciaux.

Quels sont les facteurs qui ont motivé votre participation au programme de mentorat?

En aidant les collègues à mieux intervenir auprès des élèves qui ont des besoins spéciaux est une continuation du travail que je fais avec les élèves, cela est bien pour les élèves et pour les collègues avec qui je suis appelé à interagir dans les rapports de suivi que je fais pour les élèves EED. Puisque je souhaite devenir directrice, je cherche à développer mes habiletés pédagogiques en accompagnement professionnel.

Aviez-vous reçu une formation pour être mentor?

Non.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontriez votre mentoré?

Une fois par semaine. Plusieurs élèves que je suivais en EED étaient dans sa classe. Il arrivait que nous travaillions souvent ensemble pour les élèves EED.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Chacun de nous pouvait se le permettre, je dirais.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

Des rencontres dans mon local et parfois dans sa salle de classe.

Vous évaluez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face?

Entre 30 minutes et une heure, parfois moins, ça dépendait de l'objet de la rencontre.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

Des sujets scolaires, des difficultés de la gestion de groupe, répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage de chaque élève : faire des modifications et des adaptations au curriculum pour viser et répondre au besoin d'apprentissage des élèves pris individuellement.

Dans vos échanges, comment faisiez-vous pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

On discutait à propos de ce qu'il doit faire avec les élèves, des actions et pratiques d'enseignement pour le conduire à cerner ses difficultés. À partir du moment où il parvenait à comprendre pourquoi il vivait cette situation avec ses élèves, je faisais effectivement des comparaisons entre les difficultés vécues par le mentoré et les miennes pour l'amener d'une part à réaliser les modifications indispensables à la construction de son engagement professionnel.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce qui a été fait pour l'aider?

Bien sûr! La plus grande difficulté d'un enseignant quand il est en salle de classe avec les élèves EED est à mon avis de gérer l'hétérogénéité au sein de son groupe-classe. Face à cette difficulté, j'ai présenté au mentoré une stratégie de travail qui devait l'amener à faire un enseignement qui rejoint chaque élève dans son besoin. Avant de le donner les détails de cette stratégie, j'ai planifié avec lui une unité d'enseignement en ayant comme arrière-plan la connaissance des élèves des trois groupes qu'il avait quotidiennement. Nous avons construit notre plan de travail en visant les élèves de niveaux 1 et 2. Puis ceux de niveaux 3 et 4 pouvaient être répartis dans les sous-groupes de manière à ce que l'activité d'apprentissage qui était la résolution de problème, se fasse dans une pratique de soutien intégré, de telle sorte que les élèves en grande difficulté bénéficient d'un encadrement qui rehausse leur estime de soi et favorise non seulement la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel, mais permette aussi un cadre qui touche chaque élève dans ses besoins de croissance. Également, dans l'élaboration des évaluations sommatives des élèves, je lui ai expliqué et démontré l'importance de faire une évaluation des apprentissages et non l'évaluation de ce qui a été enseigné. L'évaluation de l'apprentissage doit faire état de ce que les élèves comprennent et produisent de renseignements qui donnent des énoncés crédibles sur la nature et la qualité de l'apprentissage des élèves qui seront communiquées à la fois à l'administration scolaire, aux élèves et aux parents des élèves.

Y a-t-il une grande différence pour les enseignants débutants selon qu'ils enseignent des classes théoriques ou appliquées, collégiales ou universitaires?

Que ce soient pour des élèves de classe théorique ou pour des élèves des classes appliquées et à échelon local, les défis de prendre en compte des besoins et les défis d'apprentissage de chaque élève sont communs à l'ensemble des enseignants. Il y a dans les classes théoriques certains élèves qui manifestent la prise en compte de leurs spécificités. Les élèves en douance par exemple, doivent bénéficier de différenciations pédagogiques dans les interventions mises en œuvre par les enseignants d'après les données et les recommandations de leur Programme d'Étude individuel (PEI). De la même façon, les élèves dans les classes appliquées et les classes à échelon local présentent certaines particularités par rapport aux élèves des classes théoriques. Plusieurs de ces élèves ont un programme d'étude individualisé (PEI) qui détermine le type d'intervention pédagogique à privilégier dans leur enseignement. Les enseignants ne peuvent les ignorer et espérer conduire une classe de façon harmonieuse.

Mais alors, comment expliquer cette impression chez la plupart des enseignants débutants?

Le principal défi est le suivant: les enseignants, habituellement, sont des gens qui ont un style d'apprentissage très théorique / universitaire, donc ils ne comprennent pas le style d'apprentissage des élèves qu'ils ont devant eux. Et les enseignants débutants éprouvent des difficultés à concevoir des activités d'apprentissage de la manipulation. Aussi, ils ont tendance à aller vers ce qui est facile, connu, familier. Leur premier réflexe est d'assigner des tâches cérébrales aux élèves : lis et comprends, fais de la recherche, explique pourquoi, fais une présentation, et trouve des sujets qui sont plus théoriques que pratiques. Rares sont les enseignants qui ont fréquenté un collège, et plusieurs d'entre eux veulent que les élèves « intelligents » aillent à l'université et que les plus « faibles » se dirigent vers le collège. Avec cette mentalité, les enseignants ont tendance à suivre un cours théorique et le rendre plus « facile », moins exigeant pour les élèves du cours appliqué. Quand ils utilisent leur cours appliqué destiné aux élèves des cours appliqués, ils ne varient ni leurs stratégies d'enseignement ni leurs stratégies d'évaluation. Ils ne se rendent pas compte que les cours sont différents, que la clientèle est aussi différente et que les stratégies doivent être différentes, pas « plus faciles ». Si les enseignants pouvaient adapter leur enseignement en fonction du groupe en présence, c'est-à-dire adapter leur enseignement aux styles d'apprentissages correspondant au groupe (appliqué vs théorique / pré-collégial vs préuniversitaire), les élèves réussiraient aussi bien au niveau appliqué et pré-collégial, l'enseignement serait adapté à leur style et leur permettrait de démontrer qu'ils ont acquis plusieurs connaissances et habiletés.

Aviez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Non, nous travaillions au quotidien selon les défis à relever.

Comment votre accompagnement aide-t-il le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

En l'amenant à mieux comprendre les défis d'apprentissage de ces élèves et le cadre le plus approprié de leurs apprentissages.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Mon rôle se résume ainsi : être disponible, accessible et demeurer le meilleur guide possible. Le premier objectif des enseignants débutants est de montrer aux directions d'écoles qu'ils connaissent et comprennent le curriculum professionnel de l'année d'étude et sont en mesure de concevoir des planifications de l'enseignement attendues. En tant que mentor, nous avons le devoir de leur montrer de façon concrète et pratique que ce qui compte en premier lieu c'est l'apprentissage des élèves.

Pouvez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

Questionner sur les situations problématiques par l'analyse du contexte et des besoins d'apprentissage des élèves.

Comment vous y prenez-vous pour résoudre les situations présentées?

Je devais d'abord connaître la difficulté du collègue, ensuite comprendre ce qu'il faut faire pour la résoudre, et ensuite examiner les actions possibles par rapport aux objectifs de conduire les élèves à réaliser des apprentissages.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un grand secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Je dirais que les expériences partagées ont été favorisées par rapport aux savoir-faire dans la résolution des problèmes et des difficultés.

Quelles compétences ont été le plus sollicitées dans l'accompagnement du mentorat?

Les habiletés de réflexion pour comprendre et résoudre les difficultés.

Qu'est-ce que vous avez retenu de votre expérience de mentor?

J'ai retenu deux choses importantes : l'accompagnement aide l'enseignant mais aussi les élèves de la personne accompagnée.

Pensez-vous que le mentoré a retiré des bénéfices de l'accompagnement?

Oui, beaucoup, je le vois aller tout seul avec les élèves et ça se passe très bien.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Je la définirais comme une occasion de perfectionnement de la pratique.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Développer la pratique réflexive de l'enseignant débutant pour qu'il prenne connaissance de la réalité de son métier et agisse en toute connaissance de cause.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

Comment ce que l'on fait et comment on le fait et voir si c'est bien.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Comprendre les difficultés du mentoré et entre en mesure d'aider.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Confiance en soi et en son travail, patience, ouverture d'esprit, créativité, retenue, pondérée. Comment un mentoré peut-il réaliser de bons bénéfices du programme du mentorat Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Si le mentor a eu un bon mentor, il a bien analysé les situations afin de s'ajuster en conséquence.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante?

Complexe – Il faut être attentif à tellement de détails afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

Le mentor Mario

Votre sexe? Masculin

Votre âge? 56 ANS

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? 23 ans.

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Intermédiaire/supérieur

Combien avez-vous de groupes d'élèves? Quatre groupes par semestre

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? Les sciences sociales et les langues

Vous enseignez à quel niveau? J'enseignais en 7^e et 8^e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.).

J'ai commencé ma vie professionnelle comme enseignant à l'âge de 23 ans. J'ai enseigné durant 12 ans au niveau primaire et avec l'intégration des 7^e et 8^e années au secondaire, j'ai été affecté à l'enseignement du secondaire. En arrivant au secondaire, j'ai enseigné les 7^e et 8^e années durant 2 ans, et par la suite on m'a offert d'enseigner en 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} année. Depuis l'année dernière, je m'occupe de la 7^{ème} et de la 8^{ème} année dans le cadre du programme de l'enquête collaborative en littérature.

Comment avez-vous été contacté pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

C'est la direction qui m'a demandé de faire de l'accompagnement avec deux nouveaux enseignants par rapport à leur insertion professionnelle et dans le cadre de l'enquête collaborative.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Je souhaite contribuer à l'amélioration du rendement des élèves dans mon école en apportant mon expérience et mon expertise dans la formation en cours d'emploi pour moi-même et pour mes collègues.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor?

J'ai reçu des formations en lien avec les enquêtes collaboratives et l'animation des communautés d'apprentissages professionnelles.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontrez vos mentorés?

Je dirais tous les jours puisque nous partageons le même bureau et parfois enseignions dans le cadre du co-enseignement.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Tous les deux, ça dépendait de l'objet de la rencontre, c'étaient souvent eux ou moi.

Quelles formes prenaient vos rencontres?

C'étaient des rencontres interpersonnelles.

À combien de temps environ évaluez-vous la durée d'une rencontre face à face?

Entre une heure à deux heures.

Aviez-vous un lieu désigné pour vous rencontrer?

Oui, notre local ou nos salles de classe.

Suivez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Aucune procédure

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

Nous parlions des activités liées aux enquêtes collaboratives, le co-enseignement, la co-planification, et par rapport au mentorat, nous parlions spécifiquement de la gestion de classe et des enseignements.

Dans vos échanges, quels étaient les sujets de discussion privilégiés?

La planification, la gestion de classe, l'élaboration des activités d'apprentissage.

Dans vos échanges, comment faisiez-vous pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

Nous discutons de son vécu et de ses difficultés. Dans un premier temps, je l'écoutais pour qu'il se vide le cœur. Ses pensées, ses impressions et ses colères. Ensuite, il me racontait les faits concernant le comportement des élèves par rapport au processus d'apprentissage proposé. Nous notions les

points essentiels des faits mentionnés. Ensuite, je lui parlais de mes expériences, des défis envisagés, malgré une longue expérience en enseignement. Le but de mon récit dans un premier temps était de les faire réaliser que ce qu'ils vivent n'est pas inusité. Nous vivions tous ces difficultés à des degrés divers selon nos personnalités, notre vécu et nos ambitions d'accomplissements professionnels. À la suite de mon récit, un dialogue ou un échange est instauré. Nous tentions de voir quelles stratégies d'enseignement convenaient pour résoudre les difficultés vécues.

Sur quoi vous fondiez-vous pour concevoir ces stratégies d'enseignement?

En priorité, nous identifions les besoins d'apprentissage des élèves. Ensuite, nous examinions ce qui était fait, puis nous voyions ensemble ce qui n'avait pas fonctionné et nous cherchions des moyens de contournement par rapport aux obstacles rencontrés. Je parlais de mon expérience et nous essayions de voir à partir des pratiques réussies ce qui pouvait servir à l'enseignant mentoré pour instaurer le processus d'apprentissage des élèves.

Quelles stratégies ou quel processus mettiez-vous de l'avant pour aider vos mentorés?

En premier, il ne s'agissait pas de donner des solutions toutes faites. Il n'en existe pas. Uniquement des solutions que l'enseignant aura construit à partir de son vécu et de la petite expérience qu'il ou qu'elle aura vécu dans les difficultés qu'elle ou qu'il aura observées. Pour cela, ma démarche avait consisté à impliquer l'enseignant en tant qu'apprenant de sa propre pratique et la mienne. Par rapport à cette implication, je cherchais à favoriser chez eux, l'approfondissement des connaissances sur ce qu'ils font au regard de l'apprentissage des élèves et de l'enseignement. Ils devaient pour ce faire, devenir des apprenants sur le plan de la pensée critique dans l'utilisation des connaissances et des savoirs qu'ils possèdent sur l'enseignement.

Et comment faites-vous pour qu'ils deviennent des enseignants critiques de leurs actions pédagogiques?

Je les questionne, les amène à soulever des questions sur leur pratique. Dans leurs réponses, ils doivent élargir et préciser leurs propres connaissances. Dans nos échanges, ils doivent parvenir à intégrer de façon systématique un système de remise en cause sur ce qu'ils font lorsqu'ils constatent que ce qu'ils font ne conduit pas aux résultats attendus ou que ce qui se passe risque de ne pas parvenir à ce qui est convenu d'arriver.

Et que faisiez-vous précisément pour les amener vers ce but?

Je faisais preuve d'ouverture d'esprit et je tentais de cette ouverture d'esprit pour susciter la souplesse dans leurs conceptions de l'enseignement et dans leurs actions pédagogiques. Il s'agissait en fait, de faire émerger des possibilités, des solutions nouvelles pour améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves. Ainsi, dans ma démarche de questionnement, il faut les entraîner à s'informer et se perfectionner dans les méthodes de planification, d'enseignement et d'évaluation dans l'objectif d'améliorer la précision de leurs actions pédagogiques.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

Généralement, c'est dans la planification interdisciplinaire et dans la gestion de classe qu'ils éprouvent le plus de difficultés. Après avoir discuté avec leur mentoré de leurs difficultés, nous avons identifié les éléments pour lesquels il faut apporter des ajustements. J'ai constaté que même après avoir expliqué, pour répondre aux besoins des élèves, et gérer leurs apprentissages, certains enseignants débutants continuent à connaître des difficultés de façon systématique. Le fait est qu'en matière de gestion de classe et d'enseignement, il faut montrer et non dire pour que ça fonctionne. Je fais donc souvent de la co-planification et du co-enseignement. Cette méthode d'accompagnement est celle qui m'apparaît apporter le plus de bénéfices dans l'accompagnement du mentorat.

Comment se passe la coplanification et le co-enseignement?

Ça dépend de la situation. Quelques fois, je commence le cours, j'enseigne le début de l'unité et ensuite dans la mise en application, l'enseignant mentoré intervient directement avec les élèves. Ou, nous faisons l'inverse, l'enseignant mentoré commence puis je complète l'enseignement. On peut aussi alterner selon ce que nous avons prévu dans la planification des unités.

Qu'est-ce qui se passait après le co-enseignement?

Nous discutons, nous reportons les bons coups pour consolider et enrichir la qualité de nos pratiques et nous examinons les moins bons coups pour les réévaluer en communauté d'apprentissage en vue d'ajuster nos stratégies.

Aviez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Oui, nous devons souvent faire un retour sur nos discussions et sur nos pratiques.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

À mieux se connaître, mieux apprécier les savoirs de l'enseignement au regard des compétences professionnelles requises.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Je suis un accompagnateur, un facilitateur, un guide.

À quelle compétence avez-vous le plus fait appel dans l'accompagnement du mentorat?

Je me mets dans leur peau et me demande à chaque fois ce que j'aurai fait, au regard de mon expérience, pour surmonter ce qu'ils vivent. Je suis ainsi en mesure de mieux apprécier leurs défis professionnels et leurs besoins d'amélioration.

Qu'est-ce que vous retenir de votre expérience de mentor?

Il faut toujours comprendre que ce que la personne vit lui est singulier et qu'il ne sert à rien faire pour lui donner les solutions aux problèmes qu'il vit. Il faut l'entraîner dans l'expérimentation pour qu'il parvienne à comprendre, à apprendre.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

Le manque de temps, nous manquons souvent de temps pour explorer et expérimenter.

Quels types d'ajustement doit-on porter à l'accompagnement du mentorat réflexif d'après votre expérience?

Prévoir du temps pour que l'accompagnement se fasse de bonne façon.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Écouter, informer des procédures, des pratiques, partager son vécu et ses expériences d'enseignement.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Être ouvert, reconnaître ses propres défis, partager ses ressources et ses expériences, aider à prévenir et être disponible

Comment un mentoré peut-il bénéficier du programme du mentorat?

Il faut qu'il soit prêt à apprendre.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

C'est un enseignant qui arrive à amener chaque élève à se dépasser.

Comment percevez-vous la profession d'enseignant aujourd'hui?

Une profession en transition dans l'attente de voir ce que la technologie peut vraiment apporter aux élèves.

La mentore Mariamme

Sexe? Féminin **Âge?** 38 ans

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? 12 années

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Intermédiaire

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 7 groupes

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? Les mathématiques et les sciences

Vous enseignez à quel niveau? 7e et 8e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.) J'enseigne depuis près de 15 ans

Avez-vous un statut de permanence? Oui, je suis enseignante permanente depuis plus de 8 ans.

Comment avez-vous été approchée pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

C'est une personne que je supervisais durant son stage. Nous travaillons très bien. Naturellement, je suis devenue sa mentore.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

Je suis l'enseignante la plus ancienne et j'ai accepté de partager mon expérience vu que nous devons travailler dans le programme de numératie que le directeur a mis en place dans notre école. De plus, tous les enseignants au niveau intermédiaire participent à une enquête collaborative qui nécessite un partage d'expérience et des pratiques d'enseignement.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor? Non, pas du tout.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontriez votre mentoré? Je ne sais plus, mais souvent.

Environ combien? Peut-on dire 5 ou plus de dix? Environ 10 ou 12, je ne sais plus, mais plus de 10 quand même.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Tous les deux, ça dépendait de l'objet de la rencontre. Parfois, c'était moi, parfois c'était elle.

Vos rencontres ont-elles été établies selon un programme d'accompagnement défini?

Oui, nous avons un programme de travail qui concernait l'enquête collaborative, les communautés d'apprentissage professionnelles et celle de nos planifications et réunions de secteurs.

Quelles formes prenaient vos rencontres? C'étaient des rencontres en personne à l'école.

Vous évaluiez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face?

Ça dépendait du contexte, parfois une heure, parfois deux et parfois trois.

Est-ce que vous avez un lieu désigné pour vous rencontrer?

À la bibliothèque de l'école, dans nos salles de classe et parfois au salon du personnel.

Suiviez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

Ça dépend si l'on est en cap, en enquête collaborative, en réunion de secteur ou en planification.

Quand vous rencontraient un mentoré, de quoi parliez-vous en général?

On discutait des sujets scolaires.

De quels types de sujets scolaires discutiez-vous?

De nos pratiques professionnelles, des situations que nous vivions dans nos enseignements, dans nos salles de classe, l'apprentissage des élèves, les questions de gestion de classe de planification, etc.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui revenaient le plus souvent?

La discipline à l'école, la lourdeur de la tâche, mais particulièrement les difficultés vécues par le mentoré.

Dans vos échanges, comment faisiez-vous pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

Nous discutons de ses difficultés et de mon expérience par rapport aux mêmes types de difficultés. Je le questionnais sur ses difficultés et elle me questionnait sur la manière dont je m'étais prise pour résoudre mes difficultés. Je lui ai suggéré des trucs par rapport à ses problèmes. Et je lui expliquais comment je m'y prenais en période de difficultés et comment les éviter.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce qui lui a été dit pour l'aider?

Dans nos communautés d'apprentissage professionnel, nous avons établi la différenciation pédagogique comme une stratégie pédagogique pour faire croître le succès chez l'ensemble de nos élèves. Cette stratégie d'enseignement invite à l'usage de pratiques variées pour rejoindre chaque élève dans son style et dans son besoin d'apprentissage. Un nouvel enseignant arrive difficilement à concilier des pratiques diverses d'enseignement.

Pourquoi?

Parce qu'il doit tenir compte à la fois de plusieurs facteurs et anticiper des situations ou des réactions imprévues des élèves. Il doit s'ajuster constamment pour adapter ses interventions aux contextes d'apprentissage et aux groupes d'élèves. Il enseigne trois groupes. Et chaque groupe réagit différemment, et à l'intérieur de chaque groupe, les besoins d'apprentissage des élèves varient aussi.

Alors que doit-il faire?

Il doit faire la différenciation. Lorsque l'enseignant constate qu'un apprentissage ne se fera pas ou ne se fait pas pour une raison ou une autre raison, il doit être capable d'avoir une solution de rechange ou une approche de la situation d'enseignement qui prenne en compte immédiatement le défi d'apprentissage constaté. Parfois, un jeune enseignant ne perçoit pas ce défi immédiatement. Le travail que je devais faire était de l'amener à anticiper ce défi ou de l'apercevoir tout de suite lorsqu'il se présente. La première chose à faire dans nos caps et dans l'enquête collaborative a été de faire des évaluations diagnostiques. Je fais comprendre au mentoré que ces évaluations permettent de disposer d'un portrait de notre clientèle. Cette information est essentielle à la conception des situations d'enseignement. En connaissant mieux nos élèves, on connaît leurs intérêts, leurs défis ou leurs styles d'apprentissages.

En quoi est-ce que tout cela aide dans la différenciation pédagogique?

La prise en compte de ces éléments nous dispose à mieux planifier les activités et la façon de les administrer. Lorsqu'une situation imprévue survient,

nous savons exactement de quel bord se tourner. Nous sommes moins portés à improviser et pouvons agir de façon efficace, car nous ne laissons les élèves le temps de se distraire car cela nuit au contexte approprié de l'apprentissage.

Aviez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Nous avons un cadre de suivi bien déterminé : l'administration des tests diagnostiques, l'évaluation collective de ces tests et des discussions pour élaborer les prochaines étapes étaient prévues dans le calendrier mis en place dans la planification des enquêtes collaboratives et des CAP.

Comment, à travers ces CAP et les enquêtes collaboratives, vous vous preniez pour aider le mentoré?

Des suivis étaient faits auprès de la mentorée lorsque nous sortions des CAP ou des enquêtes collaboratives ou même lorsque dans les enquêtes collaboratives nous étions amenés à observer une collègue en action. Nous échangeons nos sentiments et nos impressions. Elle me posait des questions pour avoir des précisions sur ses observations ou par rapport à une incompréhension, une difficulté. Je lui posais aussi des questions par rapport à certaines de ses actions pour l'amener à réaliser qu'une autre option est probablement plus facile ou pour l'amener à percevoir une situation qu'elle ne voyait pas ou dont on ne pouvait pas envisager l'anticipation.

Comment votre accompagnement a aidé le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Les discussions que nous avions durant les CAP ou les enquêtes collaboratives étaient une occasion de réflexion pour nous tous sur les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. La mentorée pouvait par elle-même comprendre ce qu'il fallait qu'elle fasse. Je n'agissais là que comme facilitatrice face à certains doutes ou quelques incompréhensions. Nos échanges permettaient effectivement une meilleure appréciation de sa part comme de la mienne du reste des pratiques et des défis à relever et les savoirs les plus appropriés à établir.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

J'avais le rôle de facilitatrice, de guide et de conseillère face à certaines situations difficiles ou des défis professionnels à relever. Je lui procurais les informations, les outils ou les ressources pour qu'elle parvienne à travailler et à développer les savoir-faire qui essentiels pour bien enseigner et répondre aux besoins d'apprentissage des élèves.

Comment vous y preniez-vous pour résoudre les situations présentées?

Pour résoudre les situations présentées, il fallait tout simplement les évaluer pour juger des sources potentielles des difficultés et savoir quelles actions élaborer pour contourner ou éliminer ces difficultés.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un grand secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Elles ont permis à la mentorée de mieux comprendre le contexte de son travail.

À quelle compétence aviez-vous le plus fait appel dans l'accompagnement du mentorat?

La réflexivité, savoir réfléchir, examiner les situations et concevoir les solutions de résolution.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui, à trois reprises si ma mémoire est bonne.

Quelles ressemblances ou différences voyez-vous entre le rôle d'enseignant associé et celui de mentor ?

Il y a une grande différence. Comme enseignante associée, j'enseigne l'enseignement. Alors que comme mentor, j'accompagne, je conseille, je guide mon collègue dans le développement de ses pratiques d'enseignement. Je ne lui dis pas ce qu'il faut faire ou ce qu'elle doit faire. Toutefois, , mais je la dis ce que je fais pour m'éviter du trouble ou pour bien faire mon travail.

Qu'avez-vous retenu de votre expérience de mentor?

Le travail d'accompagnement que j'ai fait m'a permis d'examiner mes ressources parce que je devais, avant de m'exprimer , m'assurer de la pertinence de mon propos pour être une bonne conseillère, une bonne mentore.

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

Rien de particulier, tout a bien fonctionné.

D'après votre propre expérience, quels types de rectifications doit-on faire à l'accompagnement du mentorat réflexif?

Rien, je pense que la formule des discussions et des suivis est bien faite.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Une occasion de réfléchir sur l'enseignement pour développer des savoir-faire efficaces.

Quelle est la concordance des intentions du mentorat réflexif et des actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

Une concordance de réflexion et d'action pour mieux intervenir dans les situations d'enseignement et d'apprentissage des élèves.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

La réflexion en vue de l'anticipation des besoins d'apprentissage des élèves.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Je n'en vois aucune.

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Apporter une expérience et des connaissances qui doivent aider la mentorée.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Avoir une expérience enrichissante et savoir la mettre à la disposition des autres enseignantes et des nouveaux enseignants.

Comment un mentoré peut-il tirer des bénéfices du programme du mentorat?

Savoir solliciter l'aide qu'elle ou qu'il peut avoir besoin pour faire la job.

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent en 2012 ?

Celui qui sait répondre aux défis d'apprentissage de ses élèves.

Comment percevez-vous la profession d'enseignante? Je perçois la profession enseignante comme une activité qui est constante évolution pour faire face aux changements de la société et des problèmes nouveaux qu'elle connaît.

Le mentor Stéphane

Sexe? Masculin

Classe d'âge? 58 ans.

Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant ? 25 années

Enseignez-vous au cycle intermédiaire ou au cycle supérieur? Aux deux cycles

Combien avez-vous de groupes d'élèves? 3 groupes ce semestre, et trois autres le prochain semestre

Quelle (s) matière (s) enseignez-vous? Études sociales et religions

Vous enseignez à quel niveau? 10^e, 11^e et 12^e année

Quel est votre parcours professionnel en enseignement? (matière de formation, lieux d'enseignement, matières enseignées, niveaux enseignés, pause professionnelle, etc.)

Je suis enseignant depuis 25 ans, je travaillais d'abord pour le Conseil scolaire catholique anglophone, puis avec les réformes de 1997 quand M. Harris devint premier ministre, je suis devenu employé du conseil centre-sud. Je travaille dans cette école depuis son ouverture, il y a 25 ans. C'était mon premier emploi en dehors des emplois occupés dans le domaine de la construction alors que j'étais étudiant.

Avez-vous un statut de permanence? Oui, je suis enseignant permanent.

Combien d'années vous étaient exigées pour obtenir votre permanence ?

J'ai ma permanence le jour où j'ai été employé

Comment avez-vous été contacté pour participer au projet du mentorat du PIPNPE?

L'enseignant connaissait de nombreuses difficultés avec sa gestion de classe. Les parents s'en plaignaient auprès de la direction. À quelques reprises cet enseignant était venu me voir pour des conseils. Je lui en prodiguais de manière informelle. Lorsque la direction a su qu'il me consultait à l'occasion, la direction m'a demandé si je voulais l'aider d'une manière plus formelle.

Quels motifs vous ont incité à participer au programme de mentorat?

C'était pour moi une occasion d'aider à la relève et pour ce faire de mettre au service de cette relève mon expérience de 24 années de métier.

Avez-vous reçu une formation pour être mentor? Non, pas spécifiquement.

Pouvez-vous dire à combien de reprises vous rencontriez votre mentoré?

De façon formelle par rapport à l'accompagnement au moins 10 fois.

Qui, d'entre vous, prenait le plus souvent l'initiative de fixer un rendez-vous pour une rencontre ?

Dès que j'avais été désigné mentor officiellement, étant donné que je connaissais déjà ses difficultés, nous avons eu une séance de travail dans laquelle nous avons établi une séquence d'accompagnement. À chaque début d'unité, nous nous rencontrions pour faire la planification des leçons de l'unité. Pour chaque unité, j'allais l'observer dans sa salle de classe et il venait m'observer dans la mienne. Les séances d'observation étaient suivies de discussions sur nos observations.

Vos rencontres ont-elles été établies selon un programme d'accompagnement défini?

Oui, comme je viens de l'expliquer

Vos rencontres sont-elles initiées à la demande de la direction?

Disons que le programme d'accompagnement de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants recommande ces rencontres et comme je devais faire rapport de mon travail d'accompagnement, j'ai tout naturellement fait comme cela est prescrit.

Quelles formes prennent vos rencontres? (par exemple : téléphone, courriel, etc., rencontre en personne, rencontre par hasard)

Toujours des rencontres de personne à personne.

Vous évaluez à combien de temps environ la durée d'une rencontre face à face?

Entre une et deux heures.

Est-ce que vous aviez un lieu désigné pour vous rencontrer?

Dans nos salles de classe ou dans notre bureau.

Suiviez-vous une procédure lors d'une rencontre? Comment la définiriez-vous?

La procédure était souvent la même, une rencontre de discussion dans laquelle les personnes échange des points de vue sur un sujet, un problème une difficulté.

Quand vous rencontrez un mentoré, de quoi parlez-vous en général?

On parlait toujours ce qu'il vivait en salle de classe et des actions à mettre en œuvre pour résoudre ses problèmes. Nos sujets de discussion portaient essentiellement sur les questions scolaires. C'étaient généralement les problèmes liés à la gestion de classe, l'indiscipline des élèves, les communications avec les parents, les évaluations.

Dans vos échanges, quels sont les sujets de discussion qui reviennent le plus souvent?

Les discussions qui revenaient le plus souvent étaient les problèmes d'indiscipline des élèves, la gestion de classe et les évaluations des élèves.

Dans vos échanges, comment vous débrouilliez-vous pour aider le mentoré à identifier et à résoudre ses difficultés?

Le questionnaire sur ce qu'il vit, le questionnaire sur ses actions et pratiques d'enseignement pour le conduire à cerner ses difficultés. Lui seul pouvait résoudre ses problèmes de discipline et de communication avec les parents. Tous ces problèmes étaient interreliés. Je lui disais qu'en ayant une bonne gestion de classe il aurait moins de difficulté dans son travail. Lorsqu'il me parlait de ses difficultés, je l'expliquais en retour la manière dont je me prenais dans ma gestion de classe pour ne pas avoir à vivre ces types de difficultés. Il me questionnait sur mes stratégies. Il me demandait : *mais comment tu fais pour qu'ils soient attentifs et te respectent quand tu enseignes?* Je répondais en disant que tout dépendait de son attitude et de sa présence dans la salle de classe. Je lui disais ça pour qu'il prenne conscience de la nature de ses difficultés. Il n'inspirait pas confiance, semblait ne pas maîtriser ce qu'il enseignait, se contredisait dans ses explications et démonstrations. De plus, il montrait un manque de confiance en lui. Au regard de ces difficultés, je lui ai passé le questionnaire du mentorat réflexif pour qu'il s'autoévalue. Nous avons par la suite, examiné les défis qu'il avait relevés par rapport aux compétences professionnelles attendues. Son auto-examen à travers le questionnaire l'a amené à réaliser certaines de ses faiblesses. Je devais travailler avec le mentorat dans du co-enseignement pour qu'il sache examiner, à travers mon expérience et mes conseils, ce qu'il devait faire pour résoudre les problèmes qu'il rencontrait.

Pouvez-vous relater un problème (ou une difficulté) vécu par un mentoré et ce que vous avez fait pour l'aider?

Le mentoré avait plusieurs élèves présentant des défis d'apprentissage particuliers. Il n'arrivait pas à faire de la différenciation pour rejoindre l'ensemble de ses élèves. Ses élèves semblaient dissipés. Ils ne parvenaient pas à rentrer dans les apprentissages qu'il leur proposait. Il est vrai

que la différenciation est difficile. Pour l'aider, je lui fais comprendre qu'il ne peut utiliser une seule stratégie d'enseignement mais de diverses stratégies d'enseignement. Une variété de méthodes d'enseignement est susceptible de joindre chaque élève. Chaque enfant est unique. La différenciation pédagogique doit permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale. Les élèves dits surdoués aussi bien que ceux qui ont des difficultés ou un handicap particulier doivent bénéficier de la différenciation pédagogique. Je lui ai donc dit qu'il devait croire en la capacité de tous les élèves d'apprendre. Nous devons donc travailler à voir comment mieux impliquer ses élèves dans leurs apprentissages. Dans un premier temps, il convenait de l'amener à comprendre le contexte de classe qui le conduit aux difficultés qu'il rencontrait. J'ai donc proposé qu'il vienne m'observer ma pratique professionnelle. Après ma leçon, je lui ai expliqué mes pratiques. En faisant des liens avec ce que j'avais observé dans sa classe, les explications de ma pratique devaient permettre à la fois d'éclairer ma pratique et servir à d'éléments de solution pour résoudre ses difficultés et ses problèmes d'implication de ses élèves. Aucun élève ne parvient à s'investir dans les apprentissages ou les activités de la classe. L'agitation ne permet pas une bonne réception des consignes. Même lorsque le silence est obtenu, ce n'est pas pour autant que l'attention est garantie. Il faut répéter et faire reformuler plusieurs fois pour que chaque élève sache ce qui est attendu ; peu d'élèves prennent la peine de lire les consignes écrites spontanément et jusqu'au bout : le temps de consignes prend en général beaucoup de temps en raison de multiples répétitions. Lors des activités de recherche, la concentration, la persévérance paraissent impossibles à la plupart des élèves. Dès qu'une difficulté se présente, qu'il faut faire l'effort de chercher une solution pour résoudre une situation qui pose un problème, une majorité d'élèves renonce devant la difficulté et dès lors abandonne le « travail » demandé pour se distraire dans autre chose. Ils attendent la réponse sans même s'être vraiment confrontés aux obstacles didactiques. Bien qu'il existe un noyau d'agitateurs, il est notable de remarquer que la plupart des élèves se situent à un moment ou à un autre de la journée au cœur d'une situation perturbatrice pour la classe. Les élèves qui seraient enclins au travail ne parviennent pas à se concentrer longtemps, sont dérangés sans cesse ; voire finissent par contracter mal à la tête.

Quand vous l'observiez, sur quoi portait votre attention?

J'observais sa maîtrise de la matière dans sa manière de communiquer, j'observais le type d'interaction qu'il créait avec les élèves : la mise en situation de la leçon, sa façon de faire appel aux connaissances antérieures des élèves, les transitions entre les différentes phases de sa leçon, la prise en compte des styles d'apprentissages de l'ensemble des élèves et ses façons d'utiliser les ressources

Aviez-vous établi un programme de suivi de vos échanges?

Oui, je prenais des notes des problèmes qu'il me soumettait.

Pour savoir comment vos conseillers ont aidé le mentoré?

Je pouvais détecter une plus grande assurance en lui dans ses différentes actions.

Comment votre accompagnement aide-t-il le mentoré à développer une meilleure réflexion sur sa pratique et ses difficultés?

Il a développé une meilleure appréciation de ses pratiques d'enseignement et savoir comment relever ses défis. Les échanges que nous avions l'amenaient à un meilleur examen de ses actions et des savoirs à mettre en œuvre pour surmonter ses difficultés et résoudre ses problèmes.

Comment voyez-vous votre rôle dans l'accompagnement du mentoré?

Comme un facilitateur qui tendre de répondre aux divers besoins du nouvel enseignant.

Pouvez-vous expliquer le fonctionnement de votre relation d'accompagnement?

C'était une relation d'aide pour faciliter le mentoré à faire la transition entre la théorie et la pratique de l'enseignement. Je devais l'aider à mettre en pratique les savoirs acquis à la formation initiale.

Comment vous y preniez-vous pour résoudre les situations présentées?

Écouter les difficultés ou les problèmes et partager les solutions que moi j'utilise lorsque je suis confronté aux mêmes difficultés.

En quoi vos actions et réflexions ont été d'un secours dans la résolution des situations problématiques ou des difficultés?

Ils ont permis au mentor de disposer d'un cadre pour réfléchir sur ce qu'il devait faire.

Quelle compétence avez-vous le plus fait appel dans l'accompagnement du mentorat?

La co-réflexion pour résoudre les problèmes.

Avez-vous déjà exercé le rôle d'enseignant associé avec un enseignant stagiaire?

Oui.

Est-ce que vous pourriez dire à combien de reprises?

à 3 reprises.

Quelles ressemblances ou différences voyez-vous entre le rôle d'enseignant associé et celui de mentor ?

Dans l'un, on s'adresse à un collègue qui doit avoir sa propre pratique et dans l'autre, on s'adresse à une personne qui doit acquérir une pratique et on est là pour lui comment l'acquérir.

Qu'est-ce que vous retenir de votre expérience de mentor?

C'était une excellente expérience. Elle m'a permis de revisiter certaines situations professionnelles.

Pensez-vous que le mentoré a retiré des bénéfices de l'accompagnement?

Je crois que oui. Le simple fait de discuter d'une situation aide à résoudre le problème de cette situation

Qu'est-ce qui a été le moins bénéfique dans l'expérience de l'accompagnement du mentorat vécue?

La charge de travail. C'est une charge supplémentaire.

Quels types d'ajustements doit-on faire à l'accompagnement du mentorat réflexif, d'après votre expérience?

Donner une formation sur le mentorat et du temps de préparation supplémentaire.

Comment définiriez-vous l'accompagnement réflexif du mentorat?

Une activité de co-réflexion pour développer des savoir-faire sur les pratiques de l'enseignement.

Quelle concordance faites-vous entre les intentions du mentorat réflexif et les actions mises en œuvre pour cet accompagnement?

La réflexion sur l'action avant, pendant et après est l'élément de concordance.

Quel effet du mentorat réflexif seriez-vous en mesure de décrire ou d'expliquer?

Le questionnement sur sa pratique permet une prise en compte de ses difficultés ou des effets de ses actions.

Quelles pistes de réflexion faut-il examiner pour améliorer l'accompagnement du mentorat réflexif du mentorat?

Le co-enseignement

Selon vous, quels sont les rôles les plus importants du mentor?

Écouter et savoir partager son expérience.

Quelles sont les qualités et les compétences qu'il faut posséder, à votre avis, pour être un bon mentor ?

Écouter et savoir partager son expérience.

Comment un mentoré peut-il profiter du programme du mentorat? Et pour vous, comment définiriez-vous un enseignant compétent en 2012 ?

Savoir écouter et profiter de l'expérience des enseignants chevronnés