

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES INCIDENCES D'UN ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF MENTORAL SUR
LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA PERCEPTION DE LA
COMPÉTENCE EN GESTION DE CLASSE D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS AU
SECONDAIRE

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

PAR

MICHEL ROY

JANVIER 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à présenter mes remerciements les plus sincères à mes deux directrices (à deux, c'est mieux!), Catherine Meyor et France Dufour, qui ont eu la patience de m'accompagner dans ce long parcours qu'a été la rédaction de ce projet d'intervention. Des défis professionnels s'étant présentés à moi à la fin de la rédaction, prolongeant ainsi la durée de la maîtrise, toutes deux ont su manifester compréhension, ouverture et sagesse. Grâce à elles, j'ai pu persévérer et enfin mieux saisir la portée de ce projet d'intervention, dont j'ignorais au départ les implications réelles. Merci infiniment à vous deux de m'avoir accompagné, soutenu, dirigé et encouragé de façon à la fois si souple et si rigoureuse. Merci également aux deux autres correctrices, membres du jury, Mme Lise Bessette et Mme Sophie Grossman, pour leur travail de rétroaction précis et rigoureux.

Je tiens à remercier de tout coeur les sept participants à ce projet d'intervention, soit les mentorés et les mentors. Je salue leur générosité, leur ouverture et leur disponibilité, qui m'ont permis d'expérimenter de façon significative cette mesure de soutien dans leur milieu de travail. J'espère que cette expérience leur a été profitable comme enseignant, tout autant qu'elle l'a été pour moi en tant que gestionnaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Pertinence professionnelle.....	4
1.2 Pertinence scientifique.....	6
1.2.1 La nécessité de soutenir la compétence à gérer la classe.....	7
1.2.2 Les croyances, les forces et les difficultés relatives à la gestion de classe d'étudiants de quatrième année en enseignement	9
1.3 Synthèse.....	10
1.4 Problème d'intervention	11
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	13
2.1 Définition des concepts clés	13
2.1.1 Historique des courants dominants de la psychologie en matière de gestion de classe	13
2.1.2 Définition de la <i>gestion de classe</i>	16
2.1.3 Définition de la <i>compétence</i> en gestion de classe.....	16
2.1.4 Définition du mentorat.....	17
2.2 Principales recherches	19
2.2.1 Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe	19
2.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, pratiques de gestion de classe et gestion des comportements difficiles des élèves ...	24
2.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle, l'agentivité humaine et l'estime de soi	28
2.3 Posture épistémologique.....	29
2.4 Synthèse.....	30

2.5	Objectif de l'intervention	32
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Contexte d'intervention.....	35
3.2	Participants	36
3.3	Outils d'intervention.....	37
3.4	Instruments de mesure et d'évaluation du programme de mentorat en gestion de classe	38
3.5	Déroulement du programme de soutien mentorat	41
3.6	Présentation et analyse des données	45
3.7	Considérations éthiques.....	46
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		
4.1	Mentoré 1.....	49
4.1.1	Présentation du mentoré 1 et de son mentor.....	49
4.1.2	Résultats du questionnaire SEP	50
4.1.3	Réponses au questionnaire bilan, partie A.....	53
4.2	Mentoré 2.....	56
4.2.1	Présentation du mentoré 2 et de son mentor.....	56
4.2.2	Résultats du questionnaire SEP	57
4.2.3	Réponses au questionnaire bilan, partie A.....	60
4.3	Mentoré 3.....	64
4.3.1	Présentation du mentoré 3 et de son mentor.....	64
4.3.2	Résultats du questionnaire SEP	64
4.3.3	Réponses au Questionnaire bilan, partie A.....	70
4.4	Mentoré 4.....	74
4.4.1	Présentation du mentoré 4 et de son mentor.....	74
4.4.2	Résultats du questionnaire SEP	75
4.4.3	Réponses au questionnaire bilan, partie A.....	78
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION		
5.1	Mentoré 1.....	82
5.1.1	Interprétation des résultats au questionnaire sur le SEP	82
5.1.2	Interprétation globale des résultats	84
5.1.3	Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaires SEP et bilan du mentoré 1).....	86

5.2	Mentoré 2.....	87
5.2.1	Interprétation des résultats du questionnaire sur le SEP.....	87
5.2.2	Interprétation globale des résultats	90
5.2.3	Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaire SEP et bilan du mentoré 2).....	92
5.3	Mentoré 3.....	93
5.3.1	Interprétation des résultats du questionnaire SEP	93
5.3.2	Interprétation globale des résultats	96
5.3.3	Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaire SEP et bilan du mentoré 3).....	97
5.4	Mentoré 4.....	98
5.4.1	Interprétation des résultats au questionnaire SEP.....	98
5.4.2	Interprétation globale des résultats	99
5.4.3	Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaires SEP et bilan du mentoré 4).....	101
5.5	Synthèse globale des résultats pour les quatre mentorés.....	102
5.6	Discussion.....	105
5.7	Pistes d'amélioration du programme de mentorat en gestion de classe	114
5.8	Perspectives	117
	CONCLUSION.....	119
	ANNEXE A	
	GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE POUR LES MENTORS SELON LES TROIS PHASES DU MODÈLE D'ARCHAMBAULT ET CHOUINARD (2009).	125
	ANNEXE B	
	FICHE DE RETOUR RÉFLEXIF	127
	ANNEXE C	
	QUESTIONNAIRE DU MENTORÉ PARTICIPANT AU PROGRAMME DE SOUTIEN EN GESTION DE CLASSE.....	131
	ANNEXE D	
	QUESTIONNAIRE BILAN (VERSION MENTORÉ).....	135
	ANNEXE E	
	QUESTIONNAIRE BILAN (VERSION MENTOR)	145
	ANNEXE F	
	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARTICIPANT MAJEUR).....	156
	RÉFÉRENCES	159

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Courants dominants de la psychologie en matière de gestion de classe.....15
2.2	Comparatif des différences entre les enseignants débutants et les enseignants experts en gestion de classe21
3.1	Calendrier des rencontres du programme de mentorat en gestion de classe.....42
4.1	Résultats du questionnaire SEP (pré-test et post-test du mentoré 1).....50
4.2	Comparatif des réponses de la dyade 1, Questionnaire bilan53
4.3	Résultats du questionnaire SEP (pré-test et post test) du mentoré 257
4.4	Comparatif des réponses de la dyade 2 au questionnaire bilan60
4.5	Résultats du questionnaire SEP (pré-test et post test) du mentoré 3 (éducation physique).....65
4.6	Résultats du Questionnaire SEP (pré-test et post-test) pour le mentoré 3 (adaptation scolaire).....68
4.7	Comparatif des réponses de la dyade 3 au Questionnaire bilan71
4.8	Résultats du questionnaire SEP pour le mentoré 4.....76
4.9	Comparatif des réponses de la dyade 4 au Questionnaire bilan78
5.1	Comparatif des variations des scores globaux du SEP pour chaque mentoré103

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Réciprocité causale triadique dans un contexte de classe.....	30
5.1	Réciprocité causale triadique dans un contexte de classe.....	113

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

CLSC	Centre local de services communautaires
DIL	Déficience intellectuelle légère
EHDAA	Élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation
FMSS	Formation à un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
MEES	Ministère de l'enseignement supérieur et de la science
MELS	Ministère de l'enseignement, du loisir et du sport
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle

RÉSUMÉ

Dans le but d'instaurer un mode de soutien au développement de la compétence en gestion de classe pour les enseignants débutants, un programme de mentorat en gestion de classe a été mis en œuvre comme projet d'intervention par un gestionnaire d'établissement scolaire dans une école secondaire en milieu défavorisé de la région montréalaise. Des recherches sur la gestion de classe ont fait état de l'importance des perceptions et des croyances des enseignants débutants sur la compétence en gestion de classe et sur leur sentiment d'efficacité personnelle dans le développement de cette compétence en période d'insertion professionnelle. Dans une perspective sociocognitiviste selon la pensée de Bandura, cette mesure de soutien visait une intervention sur les facteurs internes (croyances et perceptions) de l'individu enseignant pouvant influencer positivement ses pratiques de gestion de classe. Le projet s'est échelonné sur une année scolaire complète. Pour ce faire, trois mentors ont été recrutés dans l'école, une formation leur a été donnée en début d'année scolaire et ils ont été par la suite associés à des enseignants débutants, nommés mentorés. Des formations impliquant mentorés et mentors ont été données, selon le modèle en trois phases de Chouinard et Archambault (2009), puis un soutien par observations et rencontres d'analyse réflexive a été apporté par les mentors aux mentorés, suite à chacune des formations. Une évaluation par questionnaires a été réalisée pour vérifier les incidences du programme de mentorat en gestion de classe sur 1) le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des enseignants débutants participants 2) sur leur perception des effets du soutien mentorat sur leur compétence en gestion de classe. Les résultats démontrent qu'un soutien mentorat en gestion de classe peut avoir des effets bénéfiques sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe ainsi que sur la perception qu'un enseignant débutant peut avoir sur le développement de sa compétence en gestion de classe. Sur les quatre enseignants mentorés participant au programme de soutien mentorat en gestion de classe, trois d'entre eux ont perçu des effets positifs quant au sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et à la compétence en gestion de classe. Ces résultats nous amènent à recommander la mise en place de mesures pour soutenir les enseignants débutants dans le développement ou la consolidation de la compétence en gestion de classe.

MOTS-CLÉS : gestion de classe, compétence en gestion de classe, mentorat, sentiment d'efficacité personnelle, sociocognitivism, enseignant débutant.

INTRODUCTION

Ce projet d'intervention visait à développer et mettre en oeuvre un programme de mentorat par les pairs dans le but de soutenir de nouveaux enseignants dans le développement de leur compétence en gestion de classe et d'évaluer les incidences de ce programme sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des mentorés ainsi que sur les perceptions des mentorés et de leur mentor sur le développement de la compétence en gestion de classe. Le projet, s'inscrivant dans le profil de spécialisation en gestion de l'éducation de la maîtrise en éducation, a été mis en oeuvre et supervisé par un gestionnaire d'établissement scolaire au secondaire en milieu défavorisé. À la différence d'une recherche avec mémoire, ce projet se conclut par un rapport d'intervention dont le cadre théorique visait davantage à assurer l'opérationnalisation d'un projet en lien avec la réalité d'un milieu de travail plutôt que de faire un portrait complet des recherches sur le sujet.

Cette idée de projet d'intervention vient d'une observation faite dans le milieu de travail d'une école secondaire quant à la préoccupation omniprésente vis-à-vis la compétence en gestion de classe, préoccupation présente également dans toutes les écoles québécoises. Il s'agit d'ailleurs d'une préoccupation actuelle dans le milieu scolaire québécois, puisque la gestion de classe est l'un des facteurs ayant une incidence importante sur les pratiques pédagogiques (Archambault et Chouinard, 2009). Le début d'une carrière en enseignement de nos jours suppose une bonne capacité d'adaptation et une grande résilience, car le nouvel enseignant fait face à de nombreux défis. Tenant compte des modalités de l'organisation du travail enseignant, bien des recherches ont démontré que plusieurs enseignants débutants rencontrent des difficultés sur le plan de la gestion de classe (Chouinard, 1999; Gaudreau et al, 2012; Martineau et Presseau, 2003). Par un travail quotidien, une remise en question

constante et de l'aide des collègues, certains sauront surmonter les obstacles rencontrés et développer un bon niveau de compétence en gestion de classe. On constate cependant que de nombreux débutants abandonnent la carrière, ou du moins en viennent à le considérer sérieusement, dépassés par les exigences du métier, démunis devant la complexité de la tâche et devant leur sentiment d'impuissance par rapport aux comportements difficiles des élèves. Ce constat, comme nous le verrons plus loin, est appuyé scientifiquement depuis des années.

Les gestionnaires d'établissement scolaire, quant à eux, se retrouvent dans la position d'accueillir les nouveaux enseignants, de leur assurer un soutien et de les évaluer, en plus de leurs nombreuses tâches quotidiennes. Dans une perspective systémique, la tâche du directeur d'école, ou de l'adjoint, est une réalité extrêmement complexe, composée de sous-systèmes associés à un nombre important de défis quotidiens (Fortin, 2001). Malgré l'expérience qu'ils ont en enseignement et leur bonne volonté, les directeurs constatent que soutenir un nouvel enseignant dans sa gestion de classe est une tâche lourde, aussi complexe que délicate. Considérant l'ampleur de ce défi, il nous apparaît pertinent, voire nécessaire, de mettre sur pied ce programme de soutien en gestion de classe pour les nouveaux enseignants dans le cadre de ce projet d'intervention afin d'instaurer une mesure de soutien, soit du mentorat par les pairs, supervisé par un gestionnaire d'établissement scolaire.

Dans un premier temps, par l'élaboration de la problématique, nous établirons la pertinence professionnelle de ce projet, en mettant en relief l'importance de la compétence en gestion de classe et de son développement chez l'enseignant débutant. Ensuite, dans la partie consacrée à la pertinence scientifique, nous situerons ce projet d'intervention dans la continuité de la recherche de Dufour (2010), qui a évalué la portée d'un dispositif de soutien en gestion de classe auprès d'enseignants débutants du primaire, et de celle de Lapointe (2010) portant sur l'effet des croyances d'étudiants stagiaires de quatrième année en enseignement préscolaire et primaire

quant à la compétence en gestion de classe. Une synthèse des conclusions de ces recherches viendra expliquer plus précisément la façon dont ce projet d'intervention s'inscrit dans leur continuité. Cette partie se terminera par l'élaboration du problème lié à ce projet d'intervention.

Dans un deuxième temps, le cadre théorique sera présenté, d'abord par un survol historique du concept de gestion de classe, puis par l'élaboration d'une définition de la compétence en gestion de classe à partir des définitions des concepts afférents. Le concept de mentorat, principal moteur de la concrétisation du projet, sera également défini. Pour étayer notre cadre théorique, deux recensions d'écrits seront présentées, soit celle de Chouinard (1999) qui effectue une revue de la documentation scientifique traitant principalement des représentations des enseignants débutants en gestion de classe, puis celle de Gaudreau et al (2012) portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants et la gestion des comportements difficiles des élèves. La posture épistémologique comme référence au projet sera expliquée par la suite. Une synthèse de ces deux recensions et de la posture servira ensuite à mieux enraciner notre projet d'intervention dans son ancrage théorique et à préciser son objectif. La méthodologie de ce projet sera présentée, avec les détails du contexte d'intervention, du choix des participants, des outils d'interventions, des instruments de mesure, du déroulement, de la méthode d'analyse des données pour évaluer les retombées du projet et les considérations éthiques. Ces données seront présentées dans le chapitre suivant, suivies d'une interprétation et d'une discussion dans un autre chapitre. Un dernier chapitre servira à conclure le rapport sur notre projet d'intervention.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Pertinence professionnelle

Malgré la création, récente, de programmes de soutien à l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires, peu d'outils semblent exister pour les directions d'établissement scolaire voulant soutenir adéquatement les enseignants débutants dans leur gestion de classe. Durant la formation universitaire de 2^e cycle obligatoire en administration scolaire, le sujet est peu abordé, même si le soutien en gestion de classe constitue un élément majeur de la tâche d'un directeur d'école. Dans les curriculums de formation des gestionnaires en éducation offerts dans les universités francophones de la région montréalaise, soit l'Université de Montréal, le Campus Longueuil de l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal, aucun cours n'est spécifiquement dédié au soutien en gestion de classe. Dans quelques commissions scolaires, il existe des programmes en insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants, mais ce n'est pas généralisé, et la gestion de classe n'y est pas nécessairement une priorité. En 2014, dans les commissions scolaires québécoises, vingt programmes d'insertion professionnelle existent ou sont en développement, au sein desquels des formations en gestion de classe d'une à trois journées sont parfois offertes, souvent quand l'année scolaire est déjà bien entamée (Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement, 2014).

Quant à la formation en gestion de classe des futurs enseignants, même si certains cours offrent des opportunités d'observation, d'analyse et de réflexion sur la pratique de la gestion d'une classe, elle est surtout théorique. Les quelques semaines de stage,

avec gestion de classe supervisée et durant lesquelles les futurs enseignants n'auront eu qu'un aperçu des exigences quotidiennes du métier d'enseignant, ne semblent pas suffisantes pour en faire un enseignant aguerri, prêt à faire face à toutes les éventualités, parce qu'ils sont accompagnés et soutenus quotidiennement par un enseignant associé, ce qui n'est pas le cas lors de l'insertion professionnelle. Selon Dufour (2010), même avec une bonne formation initiale, la gestion de classe demeure une réelle difficulté pour la majorité des enseignants débutants à l'aube de leur insertion professionnelle. La formation initiale ne peut répondre à elle seule au besoin de formation en gestion de classe des étudiants en enseignement, la gestion de classe étant une compétence situationnelle (Nault et Fijalkow, 1999; Fijalkow et Nault, 2002). En plus des différentes tâches inhérentes à l'exercice du métier, entre autres la conception de situations d'apprentissage et l'évaluation des compétences et des savoirs des élèves, la gestion de classe sera pour l'enseignant débutant une préoccupation quotidienne. Selon les résultats de Martineau et Presseau (2003), la gestion de classe constituerait l'une des préoccupations majeures des novices tout en étant leur principale source de difficulté dès les premiers contacts avec un groupe classe. Il appert même que la compétence en gestion de classe conditionnerait la réussite de la carrière en enseignement (Nault et Fijalkow, 1999). C'est, selon Martineau, Mukumurera et Portelance (2014), l'une des compétences qui demeure problématique lors de la phase névralgique qu'est l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant.

On peut donc comprendre l'importance qui est accordée par les milieux à cette compétence lors de la formation universitaire, lors des évaluations en stage et lors des premiers contrats de travail. D'ailleurs, selon les politiques de plusieurs commissions scolaires, un échec à la compétence en gestion de classe peut empêcher un enseignant d'accéder à une sécurité d'emploi, soit une permanence dans un poste d'enseignement. Par exemple, à la Commission scolaire de Montréal, une note inférieure à 80 % au volet de la gestion de classe lors de l'évaluation de rendement

après un contrat empêche l'enseignant à statut précaire d'accéder à la liste prioritaire le rendant éligible à un poste en voie de permanence (Commission scolaire de Montréal, 2014). Qui plus est, la gestion de classe en milieu défavorisé s'avère être plus difficile que dans d'autres milieux, entre autres au secondaire (Archambault et Chouinard, 2009; Dufour, 2010).

Bien sûr, le nouvel enseignant pourra être soutenu par ses collègues expérimentés, la direction de son école et les services pédagogiques de sa commission scolaire. Certains s'en sortiront bien, d'autres pas. Sachant qu'un nombre important de nouveaux enseignants abandonnent ou songent à abandonner la carrière durant les cinq premières années (Centrale des syndicats du Québec, 2008, citée dans Duchesne et Kane, 2010), on peut se questionner sur les conceptions de la gestion de classe, sur le niveau ou le sentiment de compétence suite à la formation universitaire et les stages en enseignement et, surtout, sur le soutien accordé par les directions durant l'insertion professionnelle des enseignants débutants, préoccupation centrale de ce projet d'intervention. Au Québec, il est question de 20 % de taux d'abandon durant les cinq premières années d'enseignement et l'une des causes principales d'abandon est la difficulté (Mukumurera et Gingras, 2008) et l'une des principales causes de cet abandon est la difficulté à développer adéquatement la compétence en gestion de classe (Dufour, 2010).

1.2 Pertinence scientifique

Bien que ce projet d'intervention ait d'abord pour objectif une action professionnelle concrète dans le milieu de travail d'un gestionnaire de l'éducation, il s'inscrit tout de même dans la continuité de recherches scientifiques sur la gestion de classe. La recherche de Dufour (2010) auprès d'enseignants débutants démontre clairement l'importance des difficultés relatives à la compétence en gestion de classe. Celle de

Lapointe (2010) auprès d'étudiants stagiaires en enseignement montre que la compétence est importante pour eux, mais qu'à ce stade, les perceptions de cette compétence sont différentes de celles des enseignants en poste, plus théoriques, alors que les stagiaires sont accompagnés par des enseignants d'expérience. Par ailleurs, parmi les dispositifs de soutien, surtout le mentorat, peu sont centrés essentiellement sur la compétence à gérer la classe. Habituellement, des ateliers sont donnés de façon ponctuelle, sans suivi. De plus, on constate un manque de recherches sur l'évaluation des retombées des dispositifs de soutien en gestion de classe (Dufour, 2010).

1.2.1 La nécessité de soutenir la compétence à gérer la classe

La recherche doctorale de Dufour (2010) avait pour objectif l'implantation d'un dispositif de soutien en gestion de classe pour les nouveaux enseignants et la mesure de ses effets sur le développement de cette compétence et sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Échelonnée sur une année scolaire et portant sur une trentaine d'enseignants du primaire issus de trois commissions scolaires différentes et avec moins de cinq ans d'expérience, la recherche était basée sur les trois phases du modèle théorique d'Archambault et Chouinard (2009), soit : 1) l'établissement du fonctionnement de la classe; 2) le maintien de celui-ci et le soutien à la motivation scolaire; 3) l'intervention pour résoudre des problèmes de comportement. L'efficacité de la mesure a été évaluée sur la base de trois dimensions, soit l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ainsi que la motivation professionnelle. Un groupe d'une quarantaine d'enseignants n'ayant pas bénéficié du dispositif de soutien a servi de groupe repère pour l'évaluation de l'efficacité du dispositif.

L'analyse des résultats confirme l'hypothèse de recherche : il y a des différences significatives entre les groupes d'enseignants débutants à la suite du programme de

soutien en gestion de classe. Le groupe expérimental se distingue positivement pour trois variables, soit le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, l'implantation des règles de classe et la motivation professionnelle. En conclusion, la chercheuse mentionne l'importance d'agir sur les conceptions des enseignants débutants quant aux élèves et à la gestion de classe.

Selon Dufour (2010), des limites à cette recherche sont à considérer, entre autres la participation volontaire des enseignants impliqués dans la recherche, de même que leur adhésion de départ à la croyance d'avoir une influence positive sur l'apprentissage des élèves. Elle souligne aussi qu'il aurait été intéressant d'ajouter d'autres sources d'information pour pouvoir augmenter la validité des données, par exemple des entrevues ou des observations filmées en classe. Finalement, il est fort possible que d'autres interventions en soutien aient été faites auprès des enseignants impliqués, notamment par les directions d'école. Rien n'est documenté à cet effet.

Les prospectives comme suite à cette recherche sont nombreuses. Entre autres, Dufour suggère que cette même étude soit reprise avec des enseignants du secondaire, que d'autres études évaluent les pratiques les plus efficaces pour le développement de la compétence en gestion de classe, qu'un accompagnement virtuel soit ajouté au dispositif, que soient envisagées d'autres mesures concernant le SEP au regard des comportements des élèves.

Il est également question dans ces prospectives d'envisager le mentorat par les pairs pour offrir aux enseignants débutants un accompagnement plus personnalisé. Il est mentionné que le mentorat doit s'actualiser, s'adapter, en canalisant les énergies de nouveaux et plus anciens enseignants (Hargreaves et Fullan, 1999, cité dans Dufour, 2010). Dufour renchérit en disant que le mentorat devrait faire partie de la culture professionnelle dans les établissements scolaires.

1.2.2 Les croyances, les forces et les difficultés relatives à la gestion de classe d'étudiants de quatrième année en enseignement

La recherche de Lapointe (2010) a permis d'étudier les croyances, les forces et les difficultés relatives à la compétence en gestion de classe d'un groupe d'étudiants de quatrième année au baccalauréat en éducation au préscolaire et au primaire. Les moments difficiles quant à la gestion de classe se manifestent déjà lors des stages en formation initiale en enseignement (Legault, 1999, cité dans Lapointe, 2010). C'est même la principale difficulté (Caron, 2001, cité dans Lapointe, 2010). L'identification des croyances qui influencent les interventions en classe permettrait aux étudiants, et aussi aux nouveaux enseignants, de mieux se connaître eux-mêmes et d'assurer une cohérence dans leurs interventions (Boutet, 2004, cité dans Lapointe, 2010). Selon Lapointe (2010), les difficultés en gestion de classe seraient présentes chez les stagiaires, principalement à cause d'un manque de ressources et des cours universitaires trop théoriques, même si les résultats de l'enquête par questionnaire révèlent que peu de situations en gestion de classe ressortent comme difficiles par l'ensemble des étudiants concernés. Quant à l'effet des croyances, qui est le principal thème de la recherche de Lapointe, une seule stagiaire décrit le rôle de l'enseignant comme celui qui est le seul responsable d'encadrer son groupe en mettant en place des limites. Pour les autres stagiaires, la gestion de classe est surtout une question d'organisation du groupe et de contrôle pendant l'action. La relation élève/enseignant est considérée comme une priorité. Une seule stagiaire, sur les cinq interviewés, voit l'enseignant comme celui qui sait diriger ses élèves vers un but, qui planifie à long terme et qui doit être l'écoute de ceux-ci (Lapointe, 2010).

Cinq principaux éléments ressortent quant aux croyances relatives à la gestion de classe. Premièrement, les stagiaires conçoivent bien la complexité et la globalité du concept de gestion de classe. Deuxièmement, les propos des stagiaires donnent à penser qu'ils se croient proches de leurs idéaux et de leurs savoirs théoriques quant au

rôle de l'enseignant. Troisièmement, les stagiaires ont tendance à relier le pouvoir de l'enseignant à sa personnalité. Quatrièmement, à propos de l'élève, les stagiaires semblent accorder une forte importance à l'activité pour engendrer les apprentissages. Finalement, les finissants en enseignement entrevoient la précarité d'emploi en se projetant dans l'avenir. Bref, les perceptions des stagiaires finissants sont proches de leurs savoirs théoriques et de leurs idéaux (Lapointe, 2010).

Les limites de cette étude sont relatives au fait que seul le point de vue des stagiaires est traité et au fait que des séminaires et des conférences en gestion de classe aient été donnés aux étudiants concernés entre le questionnaire et l'entretien semi-dirigé, ce qui peut avoir influencé les réponses des participants. Quant aux perspectives apportées par la chercheuse, il est proposé qu'une recherche semblable soit faite auprès d'enseignants débutants en insertion professionnelle (Lapointe, 2009).

1.3 Synthèse

Suite aux questionnements suscités dans le milieu de l'éducation sur l'importance de la gestion de classe pour les nouveaux enseignants, notamment au secondaire en milieu défavorisé, il semble nécessaire que des mécanismes soient mis en place pour faire le pont entre la formation initiale en enseignement et les débuts d'une carrière en enseignement en ce qui concerne cette compétence. Il ressort de cela que le soutien offert actuellement par les directions et les autres membres du personnel n'est pas suffisant et que les directions d'école ne sont pas assez dotées des moyens nécessaires pour exercer cette action.

À la lumière de la recherche de Dufour (2010), nous comprenons aussi qu'une mesure de soutien en gestion de classe pour les nouveaux enseignants peut faire une différence significative, que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a un rôle

important à jouer dans le développement de cette compétence et qu'il serait souhaitable que le mentorat comme mesure de soutien puisse faire partie de la culture d'une école. La recherche de Lapointe (2010) apporte la dimension des perceptions des stagiaires sur le point d'entrer dans le processus d'insertion professionnelle. Il semble y avoir un hiatus entre la vision qu'ont les étudiants en formation et les réalités qu'ils rencontrent sur le terrain lors de leur insertion professionnelle. Entre la sortie de l'université et l'entrée dans la profession enseignante, on conçoit bien que les enseignants novices risquent fort d'être laissés à eux-mêmes, sans soutien, souvent dans des conditions d'insertion professionnelle difficiles.

1.4 Problème d'intervention

Nous observons qu'il est nécessaire d'offrir un meilleur soutien en gestion de classe aux enseignants débutants au secondaire. Les écrits scientifiques présentent les croyances, les perceptions et le sentiment d'efficacité personnelle comme étant au cœur du développement de la compétence en gestion de classe. Ainsi, nous formulons le problème d'intervention de la façon suivante:

Quelles sont les incidences d'un accompagnement réflexif mentorat (moyen) en regard du développement du SEP en gestion de classe (but) d'enseignants débutants au secondaire et sur leurs perceptions du développement de leur compétence en gestion de classe ?

Le mentorat est ici considéré dans notre projet comme moyen d'intervention, puisqu'il est suggéré par Dufour (2010) comme une mesure à associer aux formules de soutien en gestion de classe, et est aussi mentionné dans la recension des écrits de Chouinard (1999) présentée plus loin parmi les moyens utilisés fréquemment en période d'insertion professionnelle.

La partie suivante présentera le cadre théorique du projet d'intervention, les définitions des concepts de base, deux recherches tentant de répondre au problème d'intervention, la posture épistémologique et, finalement, une synthèse qui servira à ancrer l'objectif d'intervention.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans un premier temps, une perspective historique de la gestion de classe sera présentée, puis suivront différentes définitions du concept de gestion de classe. Ensuite, le concept de compétence en enseignement sera exploré, ce qui servira à énoncer une définition de la compétence en gestion de classe à partir de la définition retenue de la gestion de classe. La notion de mentorat, au cœur de la concrétisation de ce projet d'intervention, sera aussi définie. Deux recensions d'écrits scientifiques seront exposées, soit celle de Chouinard (1999) sur les perceptions des nouveaux enseignants sur la gestion de classe, puis celle de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants, recherches dont la synthèse servira à ancrer notre objectif d'intervention à l'aide de la posture épistémologique du sociocognitivism. Dans le cadre de ce projet d'intervention, dont le principal objectif est une expérimentation concrète en milieu de travail, nous considérons ses assises théoriques comme suffisantes pour ancrer cette expérimentation.

2.1 Définition des concepts clés

2.1.1 Historique des courants dominants de la psychologie en matière de gestion de classe

Archambault et Chouinard (2009) présentent sous un angle historique le concept de gestion de classe selon trois époques et trois courants principaux influençant la fonction enseignante au Québec.

D'abord, la psychologie humaniste, ayant eu beaucoup d'impact sur les sciences de l'éducation dans les années 60 et 70, a aussi eu des effets sur le concept de gestion de classe. L'objectif principal étant d'augmenter l'estime de soi des élèves pour éviter les troubles de comportement, on demande aux enseignants de focaliser sur la communication et la résolution de problèmes (Lusignan, 2001, cité dans Archambault et Chouinard, 2009). On préconise l'acquisition de l'autonomie de l'élève et sa responsabilisation (Archambault et Chouinard, 2009). Rogers, pour sa part, favorise une approche centrée sur le groupe, dans le sens où les décisions de gestion de classe sont prises démocratiquement (Archambault et Chouinard, 2009).

Puis, dans les années 70 et 80, une approche plutôt behavioriste de la gestion de classe s'impose. La tâche principale de l'enseignant consiste ici à renforcer positivement et négativement. Toute l'organisation matérielle et pédagogique repose sur les épaules de l'enseignant, détenteur de l'autorité (Lusignan, 2001, cité dans Archambault et Chouinard, 2009). Dans le courant des années 80, on vise plutôt la prévention et la réduction des comportements inadaptés (Nault & Fijalkow, 1999, cité dans Archambault et Chouinard, 2009). On élargit le concept de gestion de classe pour l'étendre à un ensemble plus grand de pratiques pédagogiques et pour le considérer dans une perspective d'ensemble d'activités dans un groupe (Jones, 1989, cité dans Archambault et Chouinard, 2009).

Dans les années 90, la psychologie cognitive et le courant sociocognitivist en éducation proposent une vision de la gestion de classe encore plus centrée sur l'élève, sur la prise en charge de ses apprentissages, au moyen de sa métacognition, de même que sur le développement de compétences sociales, en plus des compétences disciplinaires (Archambault et Chouinard, 2009).

Pour Archambault et Chouinard (2009), il importe de garder à l'esprit que ces conceptions ne se sont pas succédé ni remplacées, mais qu'elles se sont chevauchées en exerçant de l'influence les unes sur les autres . Le tableau récapitulatif de ces

courants en gestion de classe selon Archambault et Chouinard (2009) présente les nombreuses actions attendues de l'enseignant selon les différents courants. La gestion de classe étant constituée de toutes ces interventions dans une certaine concomitance, on constate l'extrême complexité que peut présenter cette compétence.

Le Tableau 2.1 résume les courants dominants de la psychologie en matière de gestion de classe, courants qui se sont à la fois succédé tout en demeurant liés les uns aux autres dans la pratique.

Tableau 2.1 Courants dominants de la psychologie en matière de gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2009)

COURANT	ÉLÈVE	ENSEIGNANT
Humanisme	Augmentation de l'estime de soi Autonomie Responsabilisation Développement de son identité (néo-humanisme) Responsabilité sociale	Réactions aux problèmes de comportement <i>Counseling</i> et action sur l'estime de soi de l'élève Pas de punitions ni de récompenses Communication Résolution de problèmes Actions sur le groupe et prises de décisions démocratiques Balise des décisions du groupe Expression de ses sentiments aux élèves Favorisation des rapports harmonieux
Béhaviorisme	Modification de son comportement Maintien dans la tâche Auto-organisation/autogestion Développement de ses compétences sociales	Renforcement et punitions Organisation et gestion matérielles et pédagogiques Seule autorité dans la classe Prévention et réduction des comportements inadaptés Organisation de l'environnement
Sociocognitivism	Métacognition Recours à une diversité de moyens et de stratégies Planification, gestion, auto-évaluation, motivation, Autocontrôle, autodétermination	Préparation d'activités porteuses de sens Enseignement d'habiletés sociocognitives Attention portée aux intérêts et à l'affectivité des élèves

2.1.2 Définition de la *gestion de classe*

En termes de définition conceptuelle, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1995) identifie la *gestion de classe* comme étant l'ensemble des actions qu'un enseignant conçoit, organise, réalise pour et avec ses élèves afin de les engager, de les soutenir, de les guider et de les faire progresser dans leur apprentissage et leur développement. Nault (1998) définit la *gestion de classe* en disant que celle-ci représente l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages. Finalement, la définition correspondant davantage au cadre théorique de ce projet d'intervention est celle d'Archambault et Chouinard (2009), qui proposent une définition opérationnelle de la *gestion de classe* comme étant un ensemble de pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves. Cette définition en trois parties correspond au modèle théorique d'Archambault et Chouinard, modèle se déclinant en trois phases, soit 1) l'établissement des règles de classe, 2) le maintien des règles de classe et le soutien à la motivation scolaire, puis 3) les interventions sur les problèmes de comportement.

2.1.3 Définition de la *compétence* en gestion de classe

Dans le domaine de l'enseignement au Québec, la compétence professionnelle de l'enseignant est abordée dans le référentiel des compétences en enseignement du MELS paru en 2001. Les 12 compétences, incluant celle en gestion de classe, se déclinent en sept points. Une *compétence* en enseignement est donc : 1) une compétence se déployant dans un contexte professionnel réel (contraintes réelles); 2) une compétence se situant sur un continuum (de l'habileté simple au comportement complexe; 3) une compétence se fondant sur un ensemble de ressources (savoirs,

savoir-faire, attitudes, etc.); 4) une compétence étant de l'ordre de « savoir mobiliser », soit une orchestration pertinente des ressources; 5) une compétence étant une pratique intentionnelle (utilité sociale); 6) une compétence maîtrisée étant un savoir-faire réussi, efficace, efficient, immédiat, récurrent; 7) une compétence constituant un projet, une finalité, un horizon de travail.

À la lumière des visions humaniste, béhavioriste et sociocognitiviste de la *gestion de classe* présentées précédemment, une définition plus élargie de la *compétence en gestion de classe* est proposée, tenant compte de la définition opérationnelle de la *gestion de classe* proposée par Archambault et Chouinard et des caractéristiques de la *compétence* professionnelle enseignante, énumérées dans le référentiel du MELS. Nous définissons donc la *compétence en gestion de classe* comme étant un savoir agir intentionnel maîtrisé, déployé en contexte professionnel enseignant, se fondant sur un ensemble de pratiques éducatives efficacement orchestrées, de façon récurrente et sur un continuum, et qui a pour but d'établir par la planification, de maintenir par l'organisation et, au besoin, de restaurer par la supervision, des conditions propices au développement des compétences des élèves dans la classe.

2.1.4 Définition du mentorat

La notion de mentorat constitue la pierre angulaire de la mesure de soutien aux nouveaux enseignants dont il est question dans ce projet d'intervention. Elle a été définie par le MEQ (1996, cité dans Bergevin et Martineau, 2007) comme étant d'abord un processus d'accompagnement dans un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux enseignants débutants. Desgagné (1995, cité dans Bergevin et Martineau, 2007) définit le mentorat comme une attitude adoptée par l'enseignant d'expérience devant les difficultés du débutant. Finalement, nous retiendrons la définition de Lusignan (2003a, cité dans Bergevin et Martineau,

2007). Plus complète, elle définit le mentorat comme une forme d'accompagnement d'une personne expérimentée auprès d'une personne novice à travers une relation de coopération. Lusignan précise aussi que le mentorat doit accompagner une transition vers une nouvelle réalité et dans les apprentissages vers le développement personnel et professionnel (Lusignan, 2003a, cité dans Bergevin et Martineau, 2007).

Selon Chouinard (1999), le mentorat est une mesure de plus en plus utilisée dans le processus d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Cependant, l'auteur mentionne les conditions nécessaires à l'efficacité de cette mesure, puisque celle-ci présente quelques limites, qui serviront de mises en garde quant au problème d'intervention. Le mentorat doit faire appel à des experts capables eux-mêmes d'explicitier leurs représentations et leurs connaissances relatives aux élèves et à l'enseignement (Chouinard, 1999). Il doit aussi y avoir une dissonance cognitive (différence entre les conceptions du mentor et du mentoré) afin que le mentorat soit véritablement profitable. Aussi, le mentor doit vraiment agir comme un guide, et non comme un évaluateur, pour éviter que les conseils prodigués soient ceux donnés à un subalterne au lieu d'être donnés dans le cadre d'une relation d'aide (Baillauquès et Breuse, 1993, cité dans Chouinard, 1999). Il est aussi mentionné que les mentors doivent être en mesure de verbaliser au nouvel enseignant les connaissances procédurales qu'ils ont souvent acquises par essai-erreur et automatisées depuis longtemps. Finalement, Chouinard (1999) cite Martin et Baldwin (1996) qui affirment que le contact avec un expert en exercice serait nécessaire pour aborder efficacement tous les aspects de la tâche d'un enseignant, car l'aide apportée par les professionnels non enseignants serait insuffisante. Nous avons donc considéré qu'une formation était nécessaire pour les mentors afin que le mentorat ne soit pas vu simplement comme un pairage entre un enseignant expert et un enseignant débutant, mais bien comme un processus d'accompagnement qui va bien au-delà d'une simple dyade d'enseignants. D'autres formes de pairage existent en terme

d'accompagnement en enseignement, mais nous avons choisi le mentorat dans le cadre de notre projet, forme qui nous semblait être la plus facile à implanter.

2.2 Principales recherches

2.2.1 Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe

Dans une revue de la documentation scientifique traitant du rôle des représentations et des connaissances procédurales dans les pratiques de gestion de classe des enseignants débutants, Chouinard (1999) présente les résultats de recherches quant au processus de transformation des représentations et des acquisitions de connaissances en début de carrière. La méthodologie présentée consistait d'abord à examiner les écrits contrastant les connaissances des enseignants débutants et celles des experts pour dresser un portrait des pratiques des enseignants débutants en gestion de classe comparées à celles d'enseignants expérimentés, puis de présenter les résultats des recherches relatifs au processus de transformation des représentations et des acquisitions de connaissance durant la première année d'enseignement, pour finalement identifier des mesures facilitant le développement de la compétence en gestion de classe.

En rappelant d'abord que la compétence en gestion de classe est un aspect crucial dans la tâche d'un enseignant, Chouinard (2009) mentionne la méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993, cité dans Chouinard, 1999) qui considèrent cette compétence comme étant celle qui a la plus grande influence sur la réussite scolaire des élèves. Il ajoute que les difficultés à gérer la classe rencontrées par les débutants sont causées par les représentations inopérantes qu'ils entretiennent à l'endroit des élèves et de l'enseignement (Johnson, 1993, 1994, cité dans Chouinard, 1999).

Dans un premier temps, Chouinard (1999) présente la revue de la documentation scientifique sur lesdites représentations. Sont d'abord abordées les représentations cognitives formant un mode intellectuel de conceptualiser sa pensée pour chaque personne (Legendre, 1993, cité dans Chouinard, 1999). Ces représentations affecteraient plusieurs dimensions chez l'enseignant en termes d'interventions, comme l'importance donnée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et l'enseignement. Chouinard cite Piot (1997, dans Chouinard, 1999) qui affirme que les représentations peuvent aussi être chargées d'affects et se cristalliser en signification particulière selon les individus.

Les principales représentations des débutants rapportées par Chouinard, souvent organisées autour d'informations de surface (Swanson Lee, O'Connor et Cooney, 1990, cité dans Chouinard, 1999), sont les suivantes : idée préconçue quant au rôle d'un enseignant en gestion de classe (Brophy, 1998; Kagan, 1992; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998, cité dans Chouinard, 1999); préjugé que la personnalité de l'enseignant est plus importante que ses habiletés en gestion de classe (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998, cité dans Chouinard, 1999); préférence pour un rapport amical avec les élèves qui les porte peu à établir des règles de classe ou à l'opposé un rapport autoritaire les prédisposant à vouloir les dominer (Brophy, 1998; Kagan, 1992, cité dans Chouinard, 1999). Chouinard rapporte deux stades dans l'apprentissage de la compétence en gestion de classe, soit celui de l'idéalisation (image « romantique » de l'enseignement) puis celui de la survie, durant lequel le nouvel enseignant est confronté à la réalité, remet son efficacité en question et peut même devenir obsédé par le contrôle de la classe (Kagan, 1992, cité dans Chouinard, 1999).

Dans un deuxième temps, Chouinard (1999) mentionne l'importance des connaissances procédurales, définies par Tardif (1992, cité dans Chouinard, 1999) comme étant les connaissances correspondant à la manière d'exécuter l'action, aux

étapes pour la réaliser et aux procédures nécessaires à cette réalisation. Un manque de connaissances à cet égard affecterait le développement de la compétence en gestion de classe, et s'avèrerait être une composante significative qui les distingue des enseignants experts.

Concrètement, les enseignants débutants sont plus directifs que les experts dans la gestion des activités d'apprentissage, mais moins directifs quant aux interactions sociales entre les élèves (Reynolds, 1992, cité dans Chouinard, 1999). Aussi, les attentes face aux élèves sont communiquées de façon différente : les experts annoncent et justifient les règles de conduite nécessaires à de bonnes conditions d'apprentissage, alors que les débutants, se percevant comme les détenteurs de l'autorité, interviennent souvent et publiquement, utilisant des techniques perturbant le déroulement du cours. Les enseignants experts interviennent discrètement, plutôt en privé, et ignorent les instants d'inattention et les petites distractions. Ces différences seraient explicables par la difficulté qu'éprouve le nouvel enseignant à percevoir le sens des nombreux stimuli qu'il reçoit en classe (Carter, Cushing, Sabers, Stein et Berliner, 1988, cité dans Chouinard, 1999). En effet, les enseignants experts seraient plus aptes à interpréter les événements rapidement afin d'intervenir en conséquence, alors que les débutants manquent d'habiletés à se représenter les problèmes survenant en classe, ce qui affecte l'efficacité de leurs interventions (Reynolds, 1992, cité dans Chouinard, 1999). Selon Kagan (1992, cité dans Chouinard, 2009), les débutants seraient davantage centrés sur leurs propres actions plutôt que sur celles des élèves, percevant difficilement le sens de ces dernières, les prédisposant ainsi à confondre, par exemple, un élève qui ne peut se conformer à celui qui s'y refuse (Reynolds, 1992, cité dans Chouinard, 2009). Les implications de ces différences sont importantes. Le Tableau 2.2 présente un comparatif des comportements entre les enseignants débutants et des enseignants experts en gestion de classe, selon la revue scientifique effectuée par Chouinard (1999)

Tableau 2.2 Comparatif des différences entre les enseignants débutants et les enseignants experts en gestion de classe (Chouinard, 1999)

ENSEIGNANT DÉBUTANT	ENSEIGNANT EXPERT
Idée préconçue quant au rôle d'un enseignant en gestion de classe	Idée réaliste du rôle d'un enseignant en gestion de classe
Préjugé que la personnalité de l'enseignant est plus importante que ses habiletés en gestion de classe	Connaît l'importance des habiletés en gestion de classe
Préférence pour un rapport amical avec les élèves (peu de règles établies) ou rapport autoritaire le poussant à vouloir dominer	Se perçoit comme le responsable du maintien dans la classe de conditions propices à l'apprentissage
Manque de connaissances procédurales affectant le développement de la compétence en gestion de classe	Connaissance de procédures facilitant la gestion de classe
Plus directif dans la gestion des activités d'apprentissage et moins directif quant aux interactions sociales entre les élèves	Moins directif dans la gestion des activités d'apprentissage et plus directif quant aux interactions sociales entre les élèves
Se perçoit comme détenteur de l'autorité	Annonce clairement les règles de conduite et les justifie
Intervient souvent et publiquement en classe, perturbant le bon déroulement	Intervient discrètement, plutôt en privé, et ignore les petites distractions
Difficulté à percevoir le sens des nombreux stimuli reçus en classe et manque d'habileté à se représenter les problèmes de la classe	Plus apte à interpréter plus rapidement les événements de la classe
Centré sur ses propres actions plutôt que celles des élèves	Centré sur les actions des élèves
A tendance à appliquer les connaissances théoriques acquises et centré sur le contenu	A tendance à enseigner selon les besoins des élèves
Consacre peu de temps à planifier et à mettre en place un système cohérent de gestion de classe	Planifie et met en place un système cohérent de gestion de classe
Se limite à décrire ce qu'il voit, sans anticiper	Prévoit mieux les événements qui se déroulent dans la classe
Manque de connaissance des comportements typiques des élèves	Connaissance des comportements typiques des élèves et les distingue des comportements atypiques, qu'il essaie de comprendre
Centré sur des solutions à court terme	Porté sur l'évaluation du problème et les stratégies de résolution à long terme
Accorde plus d'importance aux stratégies d'enseignement et au matériel didactique et peu aux techniques de gestion de classe	Accorde plus d'importance aux techniques de gestion de classe et à l'application de solution

ENSEIGNANT DÉBUTANT	ENSEIGNANT EXPERT
Difficulté à engager et à maintenir les élèves dans les activités d'apprentissage	Maintient le groupe centré sur le travail à faire et peut s'occuper en même temps des problèmes de comportement
Manque de diversité dans les moyens : utilisation abusive de la récompense et de la punition	Diversité dans les moyens
Difficulté dans son rapport avec le temps et rigide dans la planification	Plus de facilité dans le rapport avec le temps et plus souple dans la planification

En lien avec le problème d'intervention, Chouinard (1999) conclut qu'il est essentiel d'intervenir sur la compétence en gestion de classe des nouveaux enseignants en passant par la reconstruction des images et des constructions inopérantes ainsi que par l'acquisition de connaissances procédurales (Brophy, 1998; Kagan, 1992, cité dans Chouinard, 1999). Kagan (1992, cité dans Chouinard, 1999) propose cinq composantes principales dans le processus de développement de la compétence en gestion de classe des enseignants débutants : 1) prise de conscience des représentations à propos des élèves et de l'enseignement; 2) augmentation des connaissances sur les élèves et ajustement de leur image personnelle d'enseignant; 3) décentration consistant à diriger leur attention vers leurs élèves; 4) automatisation progressive de certains modèles d'action afin d'intégrer harmonieusement la gestion de la classe; 5) acquisition des habiletés en résolution de problèmes. Chouinard (1999) précise que la transformation des représentations et l'acquisition de connaissances procédurales s'influencent réciproquement et se complètent. Ces cinq composantes seront présentées à titre informatif aux mentors en début de programme, sans qu'elles soient pour autant explorées dans l'accompagnement mentorale proposé dans le cadre de ce programme.

Chouinard (1999) mentionne quelques moyens pour soutenir les enseignants débutants en gestion de classe, entre autres la démarche réflexive qui, selon Holborn (1992, cité dans Chouinard, 1999), est une démarche consistant à procéder à l'examen critique de ses expériences pour en retirer de nouveaux niveaux de compréhension.

C'est un travail actif et exigeant, qui peut être facilité lorsqu'il est dirigé et instrumenté. Il mentionne bien sûr le mentorat, déjà défini précédemment. Nous retiendrons la démarche réflexive à travers un soutien mentorat comme moyen dans ce projet d'intervention

Chouinard (1999) conclut sa recension des écrits en recommandant la poursuite des recherches visant à mieux connaître le processus de développement de la compétence en gestion de classe, le développement et la mise à l'essai de nouvelles mesures d'appui. Il mentionne l'importance de dispenser une formation initiale des enseignants dans un contexte de résolution de problèmes.

2.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, pratiques de gestion de classe et gestion des comportements difficiles des élèves

Comme le sentiment d'efficacité personnelle s'avère être l'une des ressources fondamentales en vue d'agir avec compétence (Dufour, 2010), nous présentons ici une autre recherche faisant le lien entre le SEP et les pratiques éducatives. Une autre recension d'écrits, faite par Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), permet de mieux comprendre les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants et leurs relations avec leur travail ainsi qu'avec leurs élèves. Méthodologiquement, les auteurs abordent premièrement certains concepts théoriques servant à mieux comprendre les résultats des recherches recensées, puis présentent les recherches elles-mêmes faisant état de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et ses pratiques éducatives, pour finalement faire certaines recommandations pour la formation continue des enseignants de façon à soutenir leur sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est défini par Bandura (2007) comme étant la croyance, vraie ou fausse, qu'un individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé. C'est un concept bidimensionnel, composé de croyances et d'attentes. En ce qui concerne les enseignants, Ashton et Webb (1982, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) proposent deux dimensions au sentiment d'efficacité personnelle. La première réfère au SEP général, qui fait référence aux attentes de résultats de Bandura (2003, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). L'enseignant croit qu'il peut influencer la réussite scolaire de ses élèves malgré les influences négatives de son milieu. La deuxième dimension réfère au SEP lié aux croyances d'efficacité personnelle de Bandura (2003, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). L'enseignant croit qu'il est capable d'enseigner efficacement à ses élèves. Woolfolk et Hoy (1990, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) croient quant à elles que le sentiment d'efficacité personnelle est plutôt lié à la capacité de l'enseignant à surmonter les influences extérieures.

La vision de Soodak et Podell (1996, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) permet de faire le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et le développement de la compétence en gestion de classe dans un contexte d'insertion professionnelle selon trois dimensions : efficacité personnelle, efficacité de résultats et efficacité de l'enseignement. Ces trois dimensions, qui ne sont pas équivalentes, seraient présentes dans le processus de développement de la compétence en gestion de classe.

Selon Bandura (2007), plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus l'enseignant considère que les situations difficiles en classe sont gérables. Cependant, si l'enseignant s'estime inefficace, il envisage des scénarios d'échec l'empêchant d'intervenir efficacement (Krueger et Dickson, 1994, dans Gaudreau, Royer, Beaumont, Frenett, 2012). Par ailleurs, il a été démontré que les performances

peuvent être améliorées par des stimulations cognitives positives, par exemple la visualisation, agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1983; Corbin, 1972; Kazdin, 1978, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012).

Il est aussi question dans cette recension des processus motivationnels et émotionnels qui jouent un rôle important dans l'interprétation des expériences vécues par les enseignants. Si l'enseignant attribue ses échecs à des facteurs situationnels, sa motivation à persévérer dans des situations difficiles sera grandement affectée. Par contre, s'il attribue ses succès à ses capacités et ses échecs, par exemple, à un manque d'effort de sa part, il aura tendance à persister face à l'échec (Weiner, 1985, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Bandura (2003, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) mentionne quant à lui que le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion constitue le principal moyen par lequel les croyances d'efficacité personnelle peuvent influencer l'état émotionnel, donc les interventions faites auprès des élèves.

Les pratiques éducatives et la conception de la pédagogie de l'enseignant sont également influencées par le sentiment d'efficacité personnelle. Plusieurs études (Anderson, Greene et Loewen, 1998; Armor et al. 1976; Ashton et Webb, 1986; Ross, 1992, Ross et Cousins, 1993, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) ont permis de confirmer la présence d'un lien entre le SEP et la réussite des élèves en lecture, en arts, en sciences sociales et en mathématique. Il y aurait aussi un lien entre le SEP de l'enseignant et l'attitude des élèves envers l'école, leur SEP à eux, leur motivation scolaire et leurs performances scolaires. Un meilleur sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant augmenterait le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, leur motivation scolaire et améliorerait leur attitude face à l'école (Miskel, McDonald et Bloom, 1983; Anderson et coll., 1988, Ross,

Hogaboam, Gray et Hannay, 2001; Ashton et Webb, 1986; Midgley, Feldlauer et Eccles, 1989; Ross, 1998, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012).

Plusieurs études font le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité des enseignants à intervenir auprès des élèves ayant des difficultés comportementales. Le sentiment d'efficacité personnelle teinte les pratiques des enseignants dans leur façon d'intervenir auprès des élèves difficiles, dans leur ouverture à les accueillir dans leur classe et dans leurs croyances en la réussite scolaire de ces élèves (Ghaith et Yaghi, 1997; Gordon, 2001; Milner, 2002, Baker, 2005; Gordon, 2001; Poulou et Norwich, 2002; Skaalivik et Shaalvik, 2007; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990, cité dans Gaudreau, Royer et al, 2012). Les enseignants ayant un SEP élevé sont plus ouverts aux nouvelles idées, aux nouvelles façons d'intervenir et s'investissent davantage auprès des élèves difficiles (Cousins et Walker, 2000; Guskey, 1988; Stein et Wang, 1988; Tschannen-Moran et Hoy, 2001; Gibson et Dembo, 1984; Gordon, 2001; Melby, 1995; Soodak et Podell, 1994, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Au contraire, les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle se sentent démunis devant les difficultés de comportement des élèves. Ils les apprécient peu, sont plus autoritaires envers eux et les punissent davantage à cause du stress et de l'énervement. D'ailleurs, un SEP fort chez l'enseignant améliore sa capacité à surmonter les stress et les émotions négatives. Ainsi, l'enseignant évite de recourir à la punition sévère auprès des élèves difficiles (Gordon, 2001, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012).

Cette recension des écrits se conclut par quelques recommandations des auteurs qui répondent en partie à la question d'intervention. Une formation continue des enseignants devrait mettre l'accent sur le développement de la compétence en gestion de classe, l'organisation de la classe, de l'espace, du temps et du matériel, l'établissement d'une relation positive avec les élèves, sur la prévention et la gestion des comportements perturbateurs ainsi que sur les approches pédagogiques favorisant

l'engagement des élèves dans leurs études (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Les auteurs citent Knoblauch et Woolfolk Hoy (2008, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) en mentionnant que la formation initiale des enseignants doit impérativement mettre l'accent sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle afin d'outiller les étudiants en enseignement à faire face aux différents contextes des écoles d'aujourd'hui. Finalement, les auteurs laissent le mot de la fin à Bandura (2003, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont, Frenette, 2012) qui mentionne la nécessité de soutenir et de mieux comprendre le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants en exercice, puisque celui-ci joue un rôle déterminant sur la réussite scolaire des élèves ainsi que dans l'épuisement professionnel des enseignants.

2.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle, l'agentivité humaine et l'estime de soi

Nous nous référons ici directement aux écrits de Bandura pour une meilleure compréhension du sentiment d'efficacité personnelle, qu'il nomme aussi auto-efficacité (Bandura, 2007), en abordant le concept d'agentivité humaine et en distinguant le SEP de l'estime de soi.

Bandura (2007) définit l'agentivité humaine comme étant le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis, en l'occurrence ici les interventions en gestion de classe. Pour lui, les croyances d'efficacité personnelle sont le facteur déterminant de l'agentivité humaine et une analyse de ces croyances peut permettre à une personne d'exercer une influence sur elle-même et, par le fait même, sur ces actions. Dans cette perspective, une intervention sur les croyances d'efficacité personnelle d'un enseignant quant à sa compétence en gestion de classe pourrait être un élément clé dans le développement de cette compétence.

Dans cette vision du fonctionnement humain, l'adaptation et le changement humain sont enracinés dans des systèmes socio-culturels, qui sont aussi les produits d'actions humaines (Bandura, 2007). Ainsi, nous pouvons supposer que, dans un contexte de classe, l'enseignant est à la fois le producteur et le produit de ses interventions et qu'une intervention sur son sentiment d'efficacité personnelle pourrait avoir une incidence sur ses actions et l'ambiance de sa classe, le but étant que l'enseignant en arrive à une autorégulation cognitive sur lui-même, d'où l'importance accordée dans ce projet à l'analyse réflexive.

2.3 Posture épistémologique

Étant donné la place importante du concept de sentiment d'efficacité personnelle dans les recherches présentées, concept inhérent à la pensée de Bandura, la proposition de ce projet d'intervention s'ancrera dans une posture épistémologique en lien avec les travaux du chercheur. Selon la théorie sociocognitiviste de Bandura, l'être humain est un sujet social en action, pour lequel les processus cognitifs, vicariants (qui se remplacent), autorégulateurs et autoréflexifs jouent un rôle central dans l'adaptation et le changement humain (Bandura, 2007). L'enseignant dans sa classe et son école devient ainsi un agent auto-organisateur, proactif, autoréfléchi et autorégulé, constamment en train de négocier ses actions, ses affects et ses projets humains avec les différentes facettes de son environnement. Son fonctionnement est le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes. Ainsi, il est à la fois le producteur et le produit de son environnement. Dans l'apprentissage de la compétence en gestion de classe, une triple réciprocité entre le comportement, les facteurs cognitifs et personnels, et l'environnement, déterminerait le fonctionnement humain. Ces trois facteurs interagissent de façon déterminante les uns sur les autres (Carré, 2004).

Selon Bandura, il est important de considérer les trois séries de déterminants comme en interaction permanente, agissant selon des combinaisons variables et dans des proportions différentes selon les situations de vie (Carré, 2004). Ainsi, le processus de développement de la compétence en gestion de classe pourrait, dans toute sa complexité, s'illustrer de cette façon :

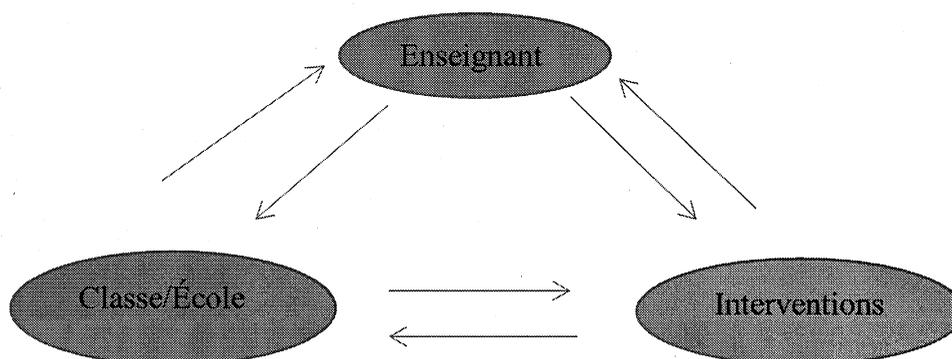


Figure 2.1 Réciprocité causale triadique dans un contexte de classe (Roy, 2018, selon Carré, 2004)

Sont donc inclus dans le processus les facteurs internes à l'enseignant (croyances, perceptions, éducation, SEP, etc.), en interaction avec l'école (collègues, direction, personnel de soutien, parents, etc.) et sa classe, de même qu'avec ses interventions, qui conditionnent aussi en retour son environnement et sa personne.

2.4 Synthèse

À la lumière de ces deux recensions d'écrits scientifiques, nous pouvons conclure que les perceptions, les croyances et les connaissances des enseignants ont une incidence considérable sur le développement de leur compétence en gestion de classe. Chouinard (1999) met en relief les représentations relatives aux élèves et à

l'enseignement, les effets positifs ou négatifs de ces représentations, les différences qui en découlent entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés en gestion de classe, l'importance des connaissances procédurales en gestion de classe et les moyens de soutenir les enseignants débutants. Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) mettent en évidence l'importance de la pensée de Bandura quant au sentiment d'efficacité personnelle et ses impacts sur les pratiques de gestion de classe, les pratiques éducatives et les interventions auprès des élèves ayant des difficultés comportementales.

La notion de mentorat, explorée par Chouinard (2009) puis par Bergevin et Martineau (2007), apparaît comme un moyen pertinent de soutien auprès des enseignants débutants. De plus en plus utilisé lors de la période d'insertion professionnelle, le mentorat, sous certaines conditions, favorise le contact entre le nouvel enseignant et un expert en exercice et permettrait d'encadrer le novice dans son analyse réflexive.

Ces recherches ne font pas état de projet d'expérimentation ou d'intervention sur des outils ayant un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants ou sur la compétence en gestion de classe. Si les auteurs dégagent dans leur recension respective d'écrits scientifiques que les croyances et les perceptions ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants jouent un rôle important dans le développement de la compétence en gestion de classe, aucun des écrits dont il est question ne mentionne d'expérimentation ou d'intervention concrètes ni les effets que cela pourrait avoir sur les enseignants débutants.

Le programme de mentorat en gestion de classe présenté ici étant d'abord et avant tout un projet d'intervention en milieu scolaire, et non une recherche avec mémoire, nous nous en tiendrons à ces deux recensions d'écrits, suffisantes à notre avis pour ancrer notre objectif d'intervention.

Notons cependant que Martineau et Mukumurera (2012) font état, dans plusieurs commissions scolaires, de programmes d'insertion professionnelle et de dispositifs de soutien, comme le mentorat, les groupes collectifs de soutien et les réseaux d'entraide à distance, mesures par lesquelles le soutien institutionnel s'actualise de plus en plus. Ces initiatives institutionnelles démontrent que le milieu scolaire québécois constate les difficultés des enseignants débutants à gérer leur classe et voit de plus en plus la nécessité de leur offrir du soutien, sous des formes variées.

Pour notre programme de soutien mentorat en gestion de classe, nous nous ancrons dans la posture épistémologique du sociocognitivisme, les perceptions, les croyances et le sentiment d'efficacité personnelle faisant partie des facteurs internes de l'individu enseignant. Ces facteurs déterminent les interventions et l'environnement, qui ont en retour un effet sur les facteurs internes. La démarche réflexive proposée par Chouinard (1999) suppose que l'enseignant débutant pose un regard sur ses interventions et, par conséquent, accepte de remettre en question ses croyances et ses perceptions. Selon la pensée de Bandura, il y aura donc un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle, sur la motivation à chercher des interventions plus efficaces et, ultimement, sur l'environnement, soit la classe.

2.5 Objectif de l'intervention

En lien avec notre question d'intervention, qui portait sur la conception et la mise en place d'une mesure de soutien en gestion de classe par le mentorat, ciblant une intervention sur les perceptions et les croyances des enseignants débutants, ces deux recherches apportent certains éclaircissements. Les conclusions de la recension des écrits de Chouinard (1999) permettent de supposer qu'une intervention de la sorte serait pertinente, puisque les perceptions et les croyances ont une incidence sur la compétence en gestion de classe. Les conclusions de l'étude de Gaudreau, Royer,

Beaumont et Frenette (2012) permettent de supposer qu'une intervention sur le sentiment d'efficacité personnelle pourrait avoir une incidence positive sur la compétence en gestion de classe des nouveaux enseignants.

À la lumière de ces deux recherches, l'objectif de notre projet se décline en deux volets :

- 1) Mesurer les incidences du programme de mentorat sur le sentiment d'efficacité personnel (SEP) d'enseignants débutants en gestion de classe;
- 2) Évaluer les incidences du programme de mentorat sur la perception des enseignants débutants quant au développement de leur compétence en gestion de classe.

La section suivante présente la méthodologie utilisée pour ce projet d'intervention, en présentant le contexte d'intervention, les participants, les outils d'intervention proposés, les instruments de mesure, le déroulement du programme de mentorat, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques inhérentes à la bonne réalisation du projet. À noter que, même si l'intervention a eu lieu dans une école de milieu défavorisé, la défavorisation n'a pas été retenue comme axe d'analyse des données.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette section présente la méthodologie visant à mesurer les incidences du mentorat sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en gestion de classe d'enseignants débutants et à évaluer les incidences du même programme sur les perceptions des participants (mentorés et mentors) quant au développement de cette compétence à gérer la classe, dans le cadre de la formation et l'implantation d'une équipe de mentors composée d'enseignants expérimentés pour soutenir leurs mentorés dans leur gestion de classe. Précisons ici qu'il s'agit d'une prise de données de type mixte, soit quantitative quant à la mesure chiffrée du SEP, et qualitative quant aux commentaires recueillis des participants.

Le contexte d'intervention, soit le milieu scolaire choisi pour ce projet d'intervention, sera présenté. Ensuite, une description des participants au projet sera détaillée, d'une part ceux remplissant le rôle de mentors, d'autre part ceux remplissant le rôle de mentorés, suivie d'une description du mode de jumelage mentor/mentoré. Une description des instruments utilisés sera faite, soit les outils proposés aux mentors pour soutenir les mentorés et les instruments servant à mesurer et à évaluer les effets de l'implantation du programme de soutien mentorat, suivie du déroulement (mise en place et suivi) de ce programme. Suivront la méthode de mesure et d'évaluation des incidences perçues du programme, auprès des mentors et des mentorés, et les considérations éthiques inhérentes à ce projet d'intervention.

3.1 Contexte d'intervention

Le milieu scolaire choisi, qui est le lieu de travail du gestionnaire responsable de la supervision du programme de mentorat, directeur adjoint à cette école, est une école secondaire montréalaise, fréquentée par environ 800 élèves d'origines ethniques diverses. Approximativement, chaque année, 150 élèves fréquentent le 1^{er} cycle, 200 élèves fréquentent le 2^e cycle et 400 élèves sont dans des classes d'adaptation scolaire. L'école reçoit entre cinq et dix classes d'élèves immigrants dans des classes d'accueil, issus de différents quartiers de Montréal. L'école est composée de près de 50% d'élèves EHDAA (élèves handicapés ou avec une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation), soit en classe d'adaptation scolaire, soit intégrés en classe ordinaire. La moitié des classes de cette école sont des classes spéciales, offrant différents profils d'adaptation scolaire existant dans les programmes du MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). L'école est aussi un point de service de la commission scolaire pour les élèves ayant une déficience intellectuelle légère, pour ceux ayant une dysphasie sévère et ceux bénéficiant du programme de formation préparatoire au travail (FPT). Une classe de FMSS (formation à un métier semi-spécialisé) et une classe alternative (enseignement individualisé) complètent le portrait de cette école.

L'équipe d'enseignants est composée d'environ 60 enseignants permanents et d'un nombre variable d'enseignants à statut précaire, une dizaine approximativement. L'équipe du personnel de soutien et du personnel professionnel en services aux élèves est composée de cinq techniciens en éducation spécialisée, de trois psychoéducateurs, d'une conseillère pédagogique et d'un conseiller en orientation. Une travailleuse sociale et une infirmière, délogées par le CLSC, complètent l'équipe de ce personnel. L'équipe de direction est composée d'un directeur, de trois directeurs adjoints et d'une gestionnaire administrative.

3.2 Participants

Au total, sept enseignants ont participé au programme de mentorat, soit quatre mentorés et trois mentors, l'un des mentors ayant pris en charge deux mentorés.

L'équipe de quatre mentorés était composée d'enseignants à statut précaire, dont un à contrat pour l'année scolaire au complet, deux sur des contrats à durée indéterminée, débutés en début d'année, et un ayant débuté son contrat à la mi-année (janvier). Les quatre mentorés ont accepté de participer volontairement au programme de soutien mentorat en gestion de classe. Deux d'entre eux devaient être évalués en gestion de classe dans le cadre du processus de sécurité d'emploi.

Le nombre de mentors étant de trois, l'un d'entre eux a assumé un rôle de mentor auprès de deux mentorés à partir de janvier. La participation des mentors était volontaire et ceux-ci ont été recrutés à la fin de l'année scolaire précédant l'implantation du programme de mentorat. Une reconnaissance en temps (tâche complémentaire) pour la participation à ce projet a été accordée par la direction dans les tâches des enseignants expérimentés et celle des débutants.

La direction a fait le choix des mentors en fonction de leurs nombreuses années d'expérience, dans des disciplines diverses, dans des secteurs différents (1^{er} cycle, 2^e cycle, adaptation scolaire, accueil). Comme suggéré par Chouinard (1999), la capacité pour le mentor d'explicitier lui-même ses représentations et ses connaissances relatives aux élèves et à l'enseignement a été considérée, au meilleur de la connaissance de la direction.

La direction a procédé au jumelage mentor/mentoré après consultation auprès des participants concernés. Comme suggéré par Chouinard (1999), pour privilégier une évolution des conceptions de l'enseignant débutant quant à ses pratiques de gestion de classe, une dissonance cognitive (idées et pratiques du mentor différentes des

siennes) concernant ces conceptions aurait pu être considérée, mais le problème ne s'est pas posé puisqu'aucun mentor, en début d'année, n'enseignait la même discipline qu'un mentoré¹.

Le jumelage a été fait de la façon suivante :

- Dyade 1 : mentoré enseignant d'anglais avec un mentor enseignant de français;
- Dyade 2 : mentoré enseignant d'univers social, avec un contrat en adaptation scolaire, avec un mentor enseignant de français;
- Dyade 3 : mentoré enseignant d'éducation physique, avec un contrat incluant aussi des classes d'adaptation scolaire, avec un mentoré enseignant de mathématique;
- Dyade 4 (formée en janvier, avec le mentor de la dyade 2) : mentoré enseignant de français avec un mentor enseignant de français.

3.3 Outils d'intervention

Deux outils d'intervention ont été proposés aux participants pour les soutenir dans la relation mentorale.

Grille d'observation :

Une grille d'observation a été fournie aux mentors (Annexe A), élaborée à partir des grilles d'évaluation de la compétence en gestion de classe de la Commission scolaire de Montréal, soit celle servant à l'évaluation du rendement des enseignants à statut précaire (formulaire T110) et celle servant à évaluer les enseignants en stage probatoire (formulaire T148), impliquant l'évaluation des douze compétences du

¹ Le participant mentoré qui s'est joint au projet à la mi-année a cependant été jumelé à un mentor enseignant la même discipline que lui.

référentiel ministériel des compétences enseignantes (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2001). L'utilisation de ces items se justifie par le fait que ce sont les objectifs de l'employeur concernant la gestion de classe que les nouveaux enseignants auront à rencontrer lors de leur évaluation de rendement. Le soutien mentorat vise une meilleure compétence en gestion de classe pour aussi mieux rencontrer ces objectifs. Les items de cette grille d'observation ont été regroupés selon les trois phases du modèle d'Archambault et Chouinard (2009).

Fiche de retour réflexif :

Une fiche de retour réflexif, complétée par une fiche synthèse, (Annexe B) a été fournie aux deux participants. Inspirée par une grille conçue par Thompson et Hamel (2012), la grille à remplir avant de compléter la fiche synthèse présente des comportements idéaux des élèves lorsque la gestion de classe est parfaitement maîtrisée. Elle permet ainsi à l'enseignant débutant de se situer par rapport à ce qu'il obtient comme résultat en gestion de classe avec ses élèves.

3.4 Instruments de mesure et d'évaluation du programme de mentorat en gestion de classe

Pour la mesure et l'évaluation des incidences du programme de mentorat en gestion de classe, deux outils ont été utilisés dans le but de collecter des données auprès des mentorés et des mentors.

Questionnaire SEP :

D'abord, en lien avec l'objectif 1 de notre projet, soit la mesure des incidences du programme de mentorat sur le sentiment d'efficacité personnel (SEP) d'enseignants débutants en gestion de classe de notre projet, un questionnaire validé et traduit en

français, a servi à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants quant à la gestion de classe. Il s'agit du questionnaire *Teacher sense of efficacy* de Tschannen-Moran et Hoy (2001), dont la traduction a été validée par Ménard, Legault, Nault, St-Pierre, Raïche et Bégin (2011) (Annexe C). Nous nommerons ce questionnaire « questionnaire SEP ». Une échelle de type Likert en neuf points est utilisée, avec trois sous-échelles de huit items chacune, mesurant le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe selon trois dimensions. Il s'agit de la gestion disciplinaire de la classe (gestion des comportements des élèves), des stratégies d'enseignement, et de la capacité à engager les élèves dans les apprentissages. Vingt minutes ont été prévues pour remplir ce questionnaire. À noter que le questionnaire SEP sera soumis à deux reprises aux participants, soit avant le programme de soutien mentorat et après le programme (pré-test et post test).

Questionnaire bilan :

- 3) Ensuite, en lien avec l'objectif 2 de notre projet, soit l'évaluation des incidences du programme de mentorat sur la perception des enseignants débutants quant au développement de leur compétence en gestion de classe, un questionnaire bilan (Annexe D) en trois parties a été rempli à la fin du programme par tous les participants, mentorés et mentors. Les trois parties sont :
 - Partie A : Perceptions du participant sur l'efficacité du programme de mentorat en gestion de classe;
 - Partie B : Perceptions sur les conditions propices à l'implantation d'un programme de mentorat en gestion de classe;
 - Partie C : Le soutien en gestion de classe et l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Dans la partie A du questionnaire, les participants ont répondu quant à leurs perceptions sur l'utilité du programme de soutien mentorat sur la compétence en gestion de classe sur quatre volets du programme :

- 1) Accompagnement mentorat;
- 2) Formations;
- 3) Analyse réflexive;
- 4) Conception de la gestion de classe.

Suite à chacune des questions de la partie A portant sur l'utilité de chacun des quatre volets, les participants ont été invités à compléter leurs réponses en précisant de quelle façon ils percevaient, en l'occurrence, les effets du programme de mentorat en gestion de classe sur le développement de la compétence en gestion de classe du mentoré. Ce sont les réponses à la partie A du questionnaire bilan qui ont permis de répondre à l'objectif 2 du projet concernant l'évaluation des incidences du soutien mentorat quant aux perceptions des mentors sur le développement de leur compétence en gestion de classes.

Données complémentaires

Comme mentionné ci-haut, les réponses des questions aux parties B et C du questionnaire bilan n'ont pas été considérées comme des données dans l'analyse des résultats liés aux objectifs de notre projet, mais plutôt comme des commentaires complémentaires aux résultats du questionnaire SEP et à la partie A du questionnaire du bilan. Les parties B et C ont été soumises aux participants afin de recueillir des données complémentaires pour la discussion sur les résultats et pour la conclusion du rapport d'intervention en lien avec l'évaluation du programme comme tel. Il en est de même pour les questions 1 e) et 1 f) de la partie A, portant sur l'amélioration de la

compétence en gestion de classe en dehors du soutien mentorale, dont les réponses ont été considérées dans l'interprétation des résultats.

La partie B a servi à recueillir les commentaires des participants sur le programme en général en vue d'identifier les éléments du programme de soutien à conserver ou à améliorer

La partie C a servi à recueillir les commentaires des participants en vue de mieux contextualiser ce programme de soutien mentorale dans une perspective d'insertion professionnelle.

3.5 Déroulement du programme de soutien mentorale

Le projet d'intervention s'est déroulé tout au long de l'année scolaire 2014-2015, avec une évaluation de ses répercussions au mois d'avril 2015. Cependant, le soutien par les mentors a pu se poursuivre jusqu'en juin 2015, de façon informelle, selon les besoins des enseignants débutants.

Le Tableau 3.1 présente un calendrier des rencontres formelles tenues dans le cadre du programme de mentorat en gestion de classe.

Tableau 3.1 Calendrier des rencontres du programme de mentorat en gestion de classe

Date	Activité
Août 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du programme aux mentors (première formation)
Septembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • 1re formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) donnée par la conseillère pédagogique et le directeur adjoint. Thème : l'établissement du fonctionnement de la classe
Septembre et octobre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • 1re observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre de la dyade (retour réflexif et fiche).
Novembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • 2e formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) donnée par la conseillère pédagogique. Thème : le maintien du fonctionnement de la classe et le soutien à la motivation scolaire
Décembre 2014 et janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> • 2e observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre de la dyade (retour réflexif et fiche)
Février 2015	<ul style="list-style-type: none"> • 3e formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) donnée par la conseillère pédagogique et le gestionnaire. Thème : les interventions pour résoudre les problèmes de comportement.
Février-mars 2015	<ul style="list-style-type: none"> • 3e observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre de la dyade (retour réflexif et fiche)
Avril 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire sur le SEP comme post-test aux nouveaux enseignants • Questionnaire bilan aux mentorés et aux mentors

La première étape a été le choix des enseignants expérimentés qui ont agi à titre de mentors. Préalablement informés durant l'année scolaire 2013-2014 de la possibilité d'un projet de soutien en gestion de classe aux débutants, certains enseignants avaient déjà manifesté leur intérêt à participer à ce projet. Les noms des mentors ont été soumis par le directeur adjoint responsable de la supervision du projet en avril 2014 à l'équipe de direction dès la confection des tâches d'enseignement pour l'année 2014-2015. Si un nombre de cinq à six mentors étaient visés avant le début du programme, le nombre d'enseignants débutants éligibles et intéressés à participer au programme n'était que de trois. Trois mentors ont donc été choisis. Puisqu'un nouvel enseignant s'est joint à l'équipe d'enseignants en janvier et qu'il s'est montré intéressé à

participer au programme, un mentor déjà jumelé a été sollicité pour accompagner ce nouveau mentoré.

La deuxième étape fut la présentation aux mentors du programme de mentorat et de son cadre théorique. Cette formation d'une demi-journée avant la rentrée des élèves en août 2014 a été donnée par le directeur adjoint, superviseur du projet, et la conseillère pédagogique. Le projet d'intervention a été présenté dans son ensemble, avec son cadre théorique, les recherches pertinentes au projet et sa posture épistémologique. Le modèle de gestion de classe en trois phases d'Archambault et Chouinard (2009) a également été expliqué et donné comme modèle de référence pour encadrer le soutien mentorat. Le formulaire de consentement a été présenté et signé par les mentors. En prévision du jumelage avec les futurs mentorés, il a été demandé aux mentors de cibler leurs forces en tant qu'enseignant et d'expliquer leur vision de la gestion de classe. La formation s'est terminée par la présentation des outils (grilles d'observation et fiche de démarche réflexive) à la disposition des mentors pour soutenir la réflexion quant à la gestion de classe des enseignants débutants.

La troisième étape a été le jumelage des mentors avec les mentorés. Chaque nouvel enseignant a été rencontré par le gestionnaire et la mesure de soutien lui a été proposée et expliquée en détail. Le formulaire de consentement a été présenté et signé et le questionnaire d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle a été rempli par le nouvel enseignant. Une durée de 20 minutes a été prévue pour ce questionnaire. Un mentor a été par la suite attribué et présenté au nouvel enseignant. Le jumelage n'a pas fait l'objet d'une analyse approfondie quant à savoir quelles seraient les meilleures combinaisons, mais s'est plutôt fait simplement, selon l'ordre des rencontres. Le facteur de dissonance cognitive n'a pas eu à être considéré, puisqu'aucun des mentors n'enseignait la même discipline que les mentorés, sauf pour le mentoré inclus au programme en janvier, dont le mentor enseignait la même

discipline que lui. Il n'y avait pas alors de dissonance cognitive quant à la discipline enseignée pour la dyade 4.

La quatrième étape, soit le soutien mentorale proprement dit, consistait en la présentation des trois formations en groupes mentors/mentorés, avec des rencontres des dyades mentors/mentorés intercalées entre les formations, servant à la démarche réflexive. La présence des mentors et des mentorés aux mêmes formations avait pour but de créer un esprit d'équipe et de favoriser les échanges. Les périodes d'observation ont été d'une durée de 75 minutes chacune, soit la période d'enseignement habituelle dans plusieurs écoles secondaires, de même que pour les rencontres mentoriales (approximativement). Le matériel de formation a été conçu par thèmes selon les trois phases du modèle d'Archambault et Chouinard (2009). La première rencontre du groupe de mentorés/mentors, tenue en septembre, a eu pour thème l'établissement du fonctionnement de la classe, la deuxième, tenue en novembre, le maintien de celui-ci et le soutien à la motivation scolaire et le thème de la troisième rencontre, tenue en février, a été l'intervention pour résoudre des problèmes de comportement. Une quatrième et dernière rencontre a été tenue en mai pour faire le bilan. Il est à noter que les rencontres de démarche réflexive des dyades mentor/mentoré ont été faites à la suite d'observations en classe de l'enseignant débutant par le mentor. Il s'agissait de rencontres dirigées par le mentor au moment choisi par la dyade, pendant laquelle le mentoré était orienté dans sa démarche réflexive avec les outils d'intervention précédemment présentés.

La cinquième étape a été la passation du questionnaire SEP post-test aux mentorés et du questionnaire bilan à l'ensemble des participants.

3.6 Présentation et analyse des données

Étant donné le petit échantillonnage des participants (quatre mentorés et trois mentors), on ne pouvait prétendre à une quelconque généralisation des résultats et ni à effectuer des analyses statistiques. De plus, la nature même du projet d'intervention, soit l'expérimentation concrète d'un programme de soutien en gestion de classe dans le milieu de travail d'un gestionnaire d'établissement scolaire, ne permet pas d'avoir un environnement contrôlé pour une expérimentation scientifique. Trop de facteurs pouvaient intervenir. Il est plutôt question ici d'une interprétation des résultats des questionnaires SEP appuyée par les informations recueillies par le questionnaire bilan.

Les informations quantitatives recueillies par les questionnaires SEP (pré-test et post-test) ont été compilées par mentoré, en faisant état des résultats des scores obtenus pour les 24 items répartis selon les trois thèmes des sous-échelles du questionnaire, soit la gestion de la classe, l'utilisation de stratégies d'enseignement et l'engagement des élèves. Les scores avant et après le programme sont présentés dans des tableaux pour chaque mentoré, pour chacun des 24 items, puis pour chacune des trois sous-échelles du questionnaire (score total et moyennes par échelle) et avec le score et la moyenne pour le SEP global.

Ont été dégagés de ces tableaux les items pour lesquels une hausse de score était observée, pour chacune des dimensions correspondant aux sous-échelles (gestion de classe, stratégies d'enseignement, engagement des élèves). Les items pour lesquels une égalité ou une baisse score ont été observée ont été identifiés.

Les réponses aux questions de la partie A des questionnaires bilan ont été rapportées par volet (accompagnement mentorale, formations, analyse réflexive, conception de la gestion de classe) pour chaque mentoré, avec les commentaires du mentor en complément à chaque volet.

Les réponses des quatre dyades aux questions de la partie A sur l'utilité perçue pour chacun des quatre volets ont été compilées et présentées dans des tableaux comparatifs.

Finalement, les scores moyens pour chacune des trois dimensions ont été compilés et présentés dans un tableau, avec les moyennes des scores globaux pour chacun des mentorés.

3.7 Considérations éthiques

La participation des mentors et des mentorés à ce projet était volontaire et le temps requis pour cette participation était inclus dans leur tâche d'enseignement. Le déroulement et les objectifs du projet leur ont été expliqués en détail et un formulaire de consentement (Annexe F) a été préalablement signé par les participants, qui ont été avisés de la possibilité de se retirer du projet en tout temps. Pour éviter les conflits entre le rôle de supérieur hiérarchique du gestionnaire responsable (directeur adjoint), incluant son rôle dans l'évaluation du rendement des nouveaux enseignants, et son rôle de superviseur du projet d'intervention, des précisions ont été apportées aux participants. La conseillère pédagogique était la responsable du programme de mentorat en ce qui concerne les formations et la démarche réflexive, alors que le gestionnaire a agi à titre de superviseur et de coordonnateur du projet. Il avait pour tâche d'informer les participants sur le projet et de diriger la cueillette des données, en plus d'animer la première rencontre avec les mentors et la rencontre de bilan et d'animer les formations conjointement avec la conseillère pédagogique. D'ailleurs, la distinction entre le rôle de supérieur hiérarchique de directeur adjoint et le rôle de superviseur du projet ont été explicitement faite sur le formulaire de consentement du mentoré. A également été mentionnée la possibilité que l'évaluation de rendement soit faite par un autre membre de la direction de l'école, à la demande de

l'enseignant, afin d'éviter tout conflit d'intérêts. Il a été précisé que la participation au projet d'intervention n'est ni un gage de succès à l'évaluation de rendement du nouvel enseignant, ni un élément pouvant servir à justifier un échec à cette évaluation, tout comme le refus de participer. Le programme de soutien en gestion de classe par mentorat et le processus d'évaluation des enseignants à statut précaire ont été considérés séparément par tous les acteurs impliqués dans le projet.

Tous les participants se sont vu attribuer un code pour les questionnaires afin que l'anonymat soit préservé dans l'analyse et l'interprétation des données.

Tous les participants ont été informés personnellement des conclusions du projet d'intervention. Un résumé écrit des résultats a été envoyé par courriel.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

L'ensemble des données recueillies nous permettra d'évaluer, tel que décrit dans notre objectif de recherche, les incidences du programme de mentorat pour chacun des mentorés, d'abord en regard du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, ensuite sur le développement de la compétence même en gestion classe. À ces fins, les données recueillies à l'aide de deux outils seront utilisées, soit celles :

- 1) du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en gestion de classe (annexe C);
- 2) de la partie A du questionnaire bilan (annexes D et E).

Le questionnaire bilan comprend trois parties. La partie A porte sur les perceptions des participants quant aux retombées du programme de soutien mentorat, la partie B, sur les perceptions par les participants des conditions idéales d'implantation d'un tel programme, et la partie C, sur leurs perceptions du rôle du soutien mentorat dans un parcours d'insertion professionnelle.

La comparaison pré-test et post-test du questionnaire SEP nous permettra de fournir des éléments de réponse à la première partie de notre objectif, soit d'évaluer les retombées possibles du programme sur le SEP de chacun des mentorés par des indices chiffrés, servant ici à évaluer la portée du soutien mentorat sur le SEP en gestion de classe.

Les réponses et les commentaires de la partie A du questionnaire bilan nous permettront par la suite de répondre à la deuxième partie de l'objectif visé, proposant d'évaluer les retombées du soutien mentorale sur la compétence même en gestion de classe. Il s'agit ici bien sûr des perceptions de chacun des participants, qui nous permettront de mettre en relief des éléments de réponse pouvant expliquer les résultats chiffrés aux questionnaires SEP. Les réponses des mentors au questionnaire bilan serviront à compléter et nuancer les commentaires du mentoré quant aux effets perçus du programme de soutien sur sa compétence en gestion de classe.

La présentation des résultats se fera en trois parties, soit une pour chacun des mentorés. Chaque partie comprendra 1) une brève présentation du mentoré et de son mentor, 2) une présentation des résultats chiffrés du questionnaire SEP, 3) une présentation des réponses de la dyade mentoré/mentor à la partie A du questionnaire bilan.

4.1 Mentoré 1

4.1.1 Présentation du mentoré 1 et de son mentor

Le mentoré 1 est un enseignant d'anglais, avec quatre ans d'expérience au Québec, par ailleurs avec un peu d'expérience hors Québec (donnée précise non disponible). C'est un nouvel enseignant à la commission scolaire et dans l'école. Lors du programme de soutien mentorale, il effectuait un remplacement d'une demi-année. Il avait pour tâche d'enseigner à des classes d'adaptation scolaire, composées d'élèves ayant un retard scolaire de deux ans ou plus (classes de 1^{re} secondaire adaptées), ou bien avec une dysphasie sévère (classe langage) ou une déficience intellectuelle légère (classe DIL).

Son mentor est un enseignant de français au 1^{er} cycle, avec 25 ans d'expérience à la commission scolaire et 13 ans dans la même école. Lors du programme de soutien mentorale, il était en charge de groupes réguliers du 1^{er} cycle.

4.1.2 Résultats du questionnaire SEP

Voici les résultats des 24 items du questionnaire SEP (annexe C), avant et après le soutien mentorale, regroupés selon les trois dimensions du questionnaire (gestion de classe, stratégies d'enseignement, engagement des élèves), avec les calculs des différences pour chaque score obtenu (Tableau 4.1).

Tableau 4.1 Résultats du questionnaire SEP (pré-test et post-test du mentoré 1)

Résultats chiffrés du questionnaire SEP du mentoré 1						
	Gestion de classe (8 items)		Stratégies d'enseignement (8 items)		Engagement des élèves (8 items)	
	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après
	2	5/7 (+2)	1	7/8 (+1)	3	5/6 (+1)
	5	6/5 (-1)	4	9/8 (-1)	6	6/8 (+2)
	8	6/7 (+1)	7	5/8 (+3)	9	6/6 (=)
	11	5/8 (+3)	10	7/8 (+1)	12	6/8 (+2)
	14	5/7 (+2)	13	8/8 (=)	15	5/6 (+1)
	17	7/9 (+2)	16	7/9 (+2)	18	6/8 (+2)
	20	9/9 (=)	19	7/7 (=)	21	5/8 (+3)
	23	8/9 (+1)	22	5/6 (+1)	24	5/5 (=)
Scores- échelles		51/61 (+10)		55/62 (+7)		44/55 (+11)
Moyennes- échelles		6,38/7,63 (+1,25)		6,88/7,75 (+0,87)		5,5/6,88 (+1,38)
Score total SEP		150/178 (+ 28)				
Moyenne SEP		6,25/7,42 (+1,17)				

Pour chacune des dimensions, voici les variations observées pour chacune des cotes correspondant aux 24 items.

1^{re} dimension (gestion de classe) (+ 10 points au score-échelle)

- Item 11 (mise en place d'une gestion de classe efficace) : + 3 points;
- Item 2 (gestion des comportements dérangeants) : +2 points;
- Item 14 (capacité à empêcher un élève de perturber) : + 2 points;
- Item 17 (capacité à réagir aux élèves qui le défient) : +2 points;
- Item 8 (capacité à calmer un élève dérangeant ou bruyant) : + 1 point;
- Item 23 (capacité à établir des routines qui assurent le déroulement harmonieux des activités) : +1.

Nous observons une égalité ou une baisse de score pour deux items:

- Item 20 (capacité à communiquer clairement aux élèves les attentes par rapport aux comportements) : Aucun écart;
- Item 5 (capacité à amener les élèves à suivre les règles de conduites) : - 1 point.

2^e dimension (stratégies d'enseignement) (+ 7 points au score-échelle)

- Item 7 (capacité à élaborer de bonnes questions pour les élèves) : + 3 points;
- Item 16 (capacité à adapter l'enseignement au niveau académique des élèves) : + 2 points;
- Item 1 (utilisation de stratégies d'évaluation variées) : + 1 point;
- Item 10 (mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement) : + 1 point;
- Item 22 (capacité à offrir des défis adaptés aux élèves) : + 1 point.

Nous observons une baisse ou une égalité de score pour les items suivants :

- Item 13 (capacité à répondre aux questions difficiles de ses élèves) : aucun écart;
- Item 19 (capacité à vérifier si les élèves ont bien compris) : aucun écart;
- Item 4 (capacité à fournir une autre explication ou un autre exemple aux élèves) : - 1 point.

3^e dimension (engagement des élèves) (+ 11 point au score-échelle)

- Item 21 (capacité à favoriser la créativité des élèves) : + 3 points;
- Item 6 (capacité à valoriser les apprentissages des élèves) : + 2 points;
- Item 12 (capacité à assister les élèves dans leur réussite) : + 2 points;
- Item 18 (capacité à aider les élèves à développer leur pensée critique) : + 2 points;
- Item 3 (capacité à convaincre les élèves qu'ils peuvent réussir leurs travaux) : + 1 point;
- Item 15 (capacité à améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec) : + 1 point.

Nous n'observons aucune variation pour les items suivants :

- Item 9 (capacité à motiver les élèves qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires) : aucune variation;
- Item 24 (capacité à intéresser les élèves plus difficiles) : aucune variation.

4.1.3 Réponses au questionnaire bilan, partie A

Le mentor et le mentoré étaient invités répondre à des questions concernant quatre volets du programme de soutien, soit l'accompagnement mentorale, les formations, l'analyse réflexive et la conception de la gestion de classe, d'abord à savoir si, oui ou non, chacun des volets avait été utile, ensuite en donnant une cote de 1 à 4 sur le niveau d'utilité perçue (1 : excellent; 2 : très bon; 3 : bon; 4 : bas), sauf sur le volet « conception de la gestion de classe », cette question étant plutôt une prise d'information sur un effet possible du soutien. Un complément de réponse était ensuite demandé aux participants afin de recueillir des commentaires plus précis sur les aspects, positifs ou négatifs, de chacun des volets. Le Tableau 4.2 présente un comparatif des réponses des deux participants de la dyade 1 sur l'utilité des volets du programme de soutien mentorale en gestion de classe.

Tableau 4.2 Comparatif des réponses de la dyade 1, Questionnaire bilan

	Accompagnement mentorale	Formations	Analyse réflexive	Conception de la gestion de classe
Réponses du mentoré 1	Oui 1 (excellent)	Oui 2 (très bon)	Oui 1 (excellent)	Oui
Réponses du mentor 1	Oui 3 (bon)	Oui 1 (excellent)	Oui 2 (très bon)	Oui

Voici les réponses données en compléments pour chacun des volets, pour les deux participants de la dyade 1.

A) Accompagnement mentorat

Les commentaires du mentoré 1 pour compléter sa réponse abordent un élément du programme qui l'a aidé et les aspects de la planification et des interventions auprès des élèves :

L'accompagnement que j'ai eu m'a aidé à améliorer plusieurs aspects de ma gestion de classe. Tout d'abord, les rencontres avec les différents mentors avec les discussions sur la théorie m'ont permis de mieux asseoir certaines techniques de gestion, comme la planification, le fait de rendre signifiants auprès des élèves leurs apprentissages. J'ai également amélioré la façon de faire mes interventions. J'essaie de mieux garder mon calme, de ne pas hausser le ton et surtout de faire des rencontres en tête-à-tête avec la personne concernée, de trouver des codes entre nous et de faire des suivis.

Je trouve que ce programme peut réellement aider les nouveaux enseignants à trouver des moyens de gestion de classe efficaces leur permettant de faire en sorte que leur enseignement ne soit pas juste un épiphénomène à cause d'une mauvaise gestion des apprentissages et /ou des comportements.

Le mentor 1, de son côté, élabore longuement sa réponse en insistant sur l'importance de ne pas dissocier pratiques pédagogiques et gestion de classe :

Je crois que le premier élément qui subit une certaine transformation, bien que difficile à quantifier, c'est la perception que le mentoré a à la fois de lui-même et de sa pratique. Ainsi, c'est le recul qu'il prend ou qu'il ne prend pas qui est affecté. Je crois qu'il est aussi souhaitable qu'il en soit de même. Je dirais presque que c'est un mécanisme à instaurer le plus rapidement possible dans la profession. Alors, si on peut influencer le mentoré en ce sens, c'est là que les changements pourraient s'opérer. C'est ce que j'ai observé dans mes rencontres avec le mentoré : l'influence que j'ai eue sur son questionnement en tant que pédagogue : il sait avec certitude maintenant que c'est davantage sa pratique pédagogique qui a un impact sur la gestion. Cela relève aussi certes de mes propres perceptions; je n'ai pas pu séparer la pédagogie de la gestion. Les règles d'une bonne gestion sont liées intrinsèquement à la pédagogie et à la didactique même.

B) Formations

Le mentoré 1 complète sa réponse en disant simplement que les discussions avec les autres mentors et les observations suivies de retour avec son mentor lui ont été très utiles.

Le mentor 1 précise la sienne ainsi :

Tout le contenu abordé est utile car il permet soit de réviser, de confirmer ou de corriger le tir. Les formations imposent un contenu et forcent l'analyse de la pratique : le mentoré se compare et se construit.

C) Analyse réflexive

Le mentoré 1 élabore sa réponse en expliquant pourquoi cette partie du programme a été pour lui la plus significative :

C'est l'un des aspects les plus importants du programme. Après avoir été observé, faire sa métacognition est très important et utile. C'est ce qui me permet d'avoir conscience de mes acquis (les points forts) et de les renforcer, mais également des points où je dois fournir plus d'effort. En fait, c'est l'analyse réflexive qui me permet d'avancer. Je pense que, dans le cadre du programme, on devrait donner plus de temps aux mentorés pour faire leur métacognition et en discuter lors de la rencontre avec le mentor pour maximiser les bénéfices qu'on pourrait tirer de cet aspect.

Le mentor 1 élabore sa réponse en mentionnant les effets qu'il a perçus chez son mentoré suite à ces rencontres :

C'est dans ces moments que le lien se crée. Le mentoré se remet en question, s'autoévalue (avec notre aide, on ne s'en sort pas...). Il sait qu'il apporte ses propres réponses à ses questions, mais il y a un niveau subtil où, sans trop le savoir, il souhaite aussi que le mentor soit fier de lui ou d'elle. C'est une sorte d'empreinte. C'est pour cela que le mentor doit être choisi avec soin. Je sens que j'ai eu cet impact. Je devais faire l'effort de le ramener à ses objectifs, pas les miens, même si ce n'était pas difficile. Il faut connaître son propre rôle.

D) Conception de la gestion de classe

Le mentoré 1 complète sa réponse ainsi :

Mon mentor, en m'observant en classe, m'a, par la suite, suggéré des façons de faire qu'il utilise et qui s'avèrent payantes. Par exemple, il m'a proposé, pour rendre mes cours plus intéressants, d'avoir recours aux bandes dessinées. Je n'y avais jamais pensé et, en cherchant, je suis tombé sur des outils pédagogiques fort intéressants pour enseigner autrement la grammaire. J'ai changé d'école depuis²; je l'utilise et certains élèves, qui ne montraient aucun intérêt au cours d'anglais, sont les premiers à participer et même à réclamer ces BD.

Le mentor 1 élabore ainsi sa réponse :

Elle s'est surtout enrichie de certains aspects très positifs, tels que : les possibilités deviennent multiples, les changements sont souhaitables, les erreurs sont normales et rien n'est coulé dans le béton. L'espoir s'installe et la notion de je suis capable d'y arriver devient une pratique quotidienne. C'est un travail d'être enseignant, pas un fardeau. Le mentoré sait qu'il a des options, des moyens, des connaissances et des capacités.

4.2 Mentoré 2

4.2.1 Présentation du mentoré 2 et de son mentor

Le mentoré 2 est un enseignant avec une formation initiale en enseignement de l'univers social au secondaire, avec trois ans d'expérience à la commission scolaire à titre de suppléant. Lors du soutien mentoré, il effectuait un remplacement d'une demi-année. Il était titulaire d'une classe d'adaptation scolaire, composée d'élèves du 1^{er} cycle avec un diagnostic de dysphasie sévère (classe langage), dans une classe à effectif réduit (12 élèves).

² Le participant effectuait un remplacement qui a duré cinq mois. Au retour de l'enseignant remplacé, il a changé d'école et a rempli rétroactivement le questionnaire bilan.

Son mentor est un enseignant de français au 1^{er} cycle, avec 20 ans d'expérience à la commission scolaire, dans la même école. Lors du programme de soutien mentorale, il était en charge de groupes réguliers du 1^{er} cycle.

4.2.2 Résultats du questionnaire SEP

Voici les résultats des 24 items du questionnaire SEP (annexe C) avant et après le soutien mentorale, regroupés selon les trois dimensions proposées (gestion de classe, stratégies d'enseignement, engagement des élèves), avec les calculs des différences pour chaque score obtenu (Tableau 4.3).

Tableau 4.3 Résultats du questionnaire SEP (pré-test et post test) du mentoré 2

Résultats chiffrés du questionnaire SEP pour le mentoré 2						
	Gestion de classe (8 items)		Stratégies d'enseignement (8 items)		Engagement des élèves (8 items)	
	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après
	2	8/9 (+1)	1	5/5 (=)	3	8/7 (-1)
	5	8/7 (-1)	4	7/9 (+2)	6	7/7 (=)
	8	8/7 (-1)	7	8/9 (+1)	9	6/7 (+1)
	11	8/7 (-1)	10	6/5 (-1)	12	7/9 (+2)
	14	8/7 (-1)	13	7/9 (+2)	15	7/5 (-2)
	17	8/9 (+1)	16	7/5 (-2)	18	8/9 (+1)
	20	8/9 (+1)	19	7/7 (=)	21	6/5 (-1)
	23	8/8 (=)	22	5/5 (=)	24	7/7 (=)
Scores-échelle		64/63 (-1)		52/54 (+2)		56/56 (=)
Moyennes-échelles		8/7,88 (-0,12)		6,5/6,75 (+0,25)		7/7 (=)
Score total SEP		172/173 (+1)				
Moyenne SEP		7,17/7,21 (+0,04)				

Pour chacune des dimensions, voici les variations observées pour chacune des cotes correspondant aux 24 items.

1^{re} dimension (gestion de classe) (- 1 point au score-échelle)

- Item 2 (gestion des comportements dérangeants) : +1 point;
- Item 17 (capacité à réagir aux élèves qui le défient) : + 1 point;
- Item 20 (capacité à communiquer clairement aux élèves les attentes par rapport aux comportements) : +1 point.

Nous observons une absence de variation ou une baisse pour les items suivants :

- Item 5 (capacité à amener les élèves à suivre les règles de conduites) : - 1 point;
- Item 8 (capacité à calmer un élève dérangeant ou bruyant) : -1 point;
- Item 11 (mise en place d'une gestion de classe efficace) : - 1 point;
- Item 14 (capacité à empêcher un élève de perturber) : -1 point;
- Item 23 (capacité à établir des routines qui assurent le déroulement harmonieux des activités) : Aucune variation.

2^e dimension (stratégies d'enseignement) (+ 2 points au score-échelle)

- Item 4 (capacité à fournir une autre explication ou un autre exemple aux élèves) : + 2 points;
- Item 13 (capacité à répondre aux questions difficiles de ses élèves) : + 2 points;
- Item 7 (capacité à élaborer de bonnes questions pour les élèves) : + 1 point.

Nous observons une absence de variation ou une baisse de la cote pour les items suivants :

- Item 1 (utilisation de stratégies d'évaluation variées) : aucune variation;
- Item 19 (capacité à vérifier si les élèves ont bien compris) : aucune variation;
- Item 22 (capacité à offrir des défis adaptés aux élèves) : aucune variation;
- Item 10 (mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement) : - 1 point;
- Item 16 (capacité à adapter l'enseignement au niveau académique des élèves) : - 2 points.

3^e dimension (engagement des élèves) (égalité au score-échelle)

- Item 12 (capacité à assister les élèves dans leur réussite) : + 2 points;
- Item 9 (capacité à motiver les élèves qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires) : + 1 point;
- Item 18 (capacité à aider les élèves à développer leur pensée critique) : + 1 point.

Nous observons une absence de variation ou une baisse pour 5 items :

- Item 6 (capacité à valoriser les apprentissages des élèves) : aucun écart;
- Item 24 (capacité à intéresser les élèves plus difficiles) : aucun écart;
- Item 3 (capacité à convaincre les élèves qu'ils peuvent réussir leurs travaux) : - 1 point;
- Item 21 (capacité à favoriser la créativité des élèves) : - 1 point;
- Item 15 (capacité à améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec) : - 2 points.

4.2.3 Réponses au questionnaire bilan, partie A

Le Tableau 4.4 présente un comparatif des réponses des deux participants de la dyade 2 sur l'utilité des volets du programme de soutien en gestion de classe

Tableau 4.4 Comparatif des réponses de la dyade 2 au questionnaire bilan

	Accompagnement mentorale	Formations	Analyse réflexive	Conception de la gestion de classe
Réponses du mentoré 2	Non 4 (bas)	Oui 2 (très bon)	Oui 4 (bas)	Non
Réponses du mentor 2	Non	Oui 1 (excellent)	Oui 2 (très bon)	Oui

Voici les réponses données en compléments pour chacun des volets, pour les deux participants de la dyade 2.

A) Accompagnement mentorale

Le mentoré 2 fournit des éléments de réponse quant aux aspects de sa gestion de classe qui ont pu être touchés, sous forme d'une brève énumération, en précisant que, pour lui, ce sont des éléments en lien direct avec la gestion de classe :

- Le plan de la période au tableau;
- Les examens diagnostiques;
- L'importance du matériel pédagogique.

Quant à savoir pourquoi l'accompagnement mentorale n'a pas été utile, voici son commentaire :

Parce qu'il me manquait trop de matériel pédagogique adapté à eux et je n'avais pas accès au matériel de classe du prof remplacé, donc directement adapté à eux et signifiant.

Quant au mentor 2, il complète sa réponse, en mentionnant que son mentoré ne parlait pas durant leurs échanges.

B) Formations

Pour compléter sa réponse, le mentoré 2 mentionne quelques éléments, sous forme d'énumération :

- Aidant, mais pas déterminant. Merci;
- J'ai conservé les PDF des formations, mais c'est déjà loin dans ma mémoire;
- J'ai apprécié l'attention et la sincérité de ces formations;
- Beaucoup d'informations, mais pas de suivi rigoureux pour les mettre en application;
- Fonctionnement par urgence de priorité.

Le mentor 2 élabore sur les éléments de ces formations considérés positifs :

Tout d'abord, ces formations ont été utiles parce qu'elles ont permis à tous les participants d'avoir les mêmes informations, de comprendre les trois phases du modèle d'Archambault et de connaître les éléments qui seront observés. Premièrement, il a été utile de discuter de l'importance d'établir des règles de fonctionnement de la classe. Cela a permis aux mentors et aux mentorés de faire une mise à jour de leurs connaissances et de vérifier si ce qu'ils faisaient sur le terrain correspond bien au modèle théorique. Si ce n'était pas le cas, je crois que les mentors et mentorés se sont empressés d'y remédier en affichant leurs règles de classe et en les présentant aux élèves. Discuter des deux autres phases du modèle était important aussi, mais sans l'établissement des règles de classe, elles n'ont pas la même importance.

Notons ici que le mentor donne son opinion personnelle sur la pertinence des formations, mais ne mentionne pas directement des effets possibles de ces formations sur la compétence en gestion de classe de son mentoré. D'ailleurs, si les deux participants, mentoré et mentor, disent avoir trouvé les formations utiles, les deux disent aussi que la compétence en gestion du mentoré ne s'est pas améliorée dans le cadre du programme de soutien mentorale.

C) Analyse réflexive

Le mentoré 2 complète sa réponse par une énumération :

- Feedback intéressant;
- Prof mentor avec 12 ans d'expérience dans la même matière, au même niveau;
- Prof nouveau dans les matières sur plusieurs niveaux. L'approche et les exigences ne sont pas les mêmes;
- L'expérience et le contexte sont totalement différents entre le mentor et le mentoré;
- Le temps alloué au mentor est trop court pour avoir un impact réel sur un autre prof.

Pour mieux comprendre ces derniers commentaires, rappelons-nous que le mentoré 2 possède une formation en enseignement de l'univers social au secondaire et faisait un remplacement dans une classe d'adaptation scolaire composée d'élèves avec un diagnostic de dysphasie sévère.

Le mentor 2 élabore sa réponse en fonction d'effets possible de cette analyse sur la conscience du mentoré quant à sa gestion de classe.

Cette analyse a permis au mentoré de prendre conscience de ce qu'il faisait en classe qui fonctionnait bien et des éléments qu'il devait améliorer. Il a pu prendre le recul nécessaire pour évaluer sa gestion de classe ainsi que son efficacité.

L'analyse a été utile lorsqu'on a discuté du soutien à la motivation scolaire. J'avais fait remarquer au mentoré qu'il n'utilisait pas suffisamment le tableau blanc interactif. La période suivante d'observation, il a utilisé le tableau afin de varier les activités proposées aux élèves. De plus, cette analyse a renforcé certaines interventions du mentoré. Le fait d'en avoir discuté lui a permis de constater que ces interventions étaient efficaces. Je lui ai fait remarquer qu'il y avait un climat calme dans la classe, que sa voix était reposante, qu'il favorisait une participation active des élèves, etc.

D) Conception de la gestion de classe

Pour compléter, le mentoré 2 répond brièvement que l'arrimage mentoré/mentor a besoin de plus de rapprochement et de temps.

Le mentor 2 élabore sa réponse :

Je pense que les échanges et les observations ainsi que les commentaires lui ont permis de constater que la gestion est reliée à la diversité des activités pédagogiques. Il a aussi compris l'importance d'utiliser les outils disponibles pour varier ses interventions.

4.3 Mentoré 3

4.3.1 Présentation du mentoré 3 et de son mentor

Le mentoré 3 est un enseignant avec une formation initiale en enseignement de l'éducation physique, avec quatre ans d'expérience à la commission scolaire, dont trois à cette école. Lors du soutien mentorale, il en était à sa première année d'un poste menant à la permanence. Il enseignait l'éducation physique à des groupes d'élèves d'adaptation scolaire (déficience intellectuelle légère et formation préparatoire au travail) et donnait un cours d'insertion professionnelle à un groupe de FPT (formation préparatoire au travail) composé d'élèves de 15 ans et plus, ne possédant pas les acquis du programme du primaire.

Son mentor était un enseignant de mathématique au 1^{er} cycle, avec 23 ans d'expérience à la commission scolaire, dans la même école. Lors du programme de soutien mentorale, il était en charge de groupes réguliers du 1^{er} cycle.

4.3.2 Résultats du questionnaire SEP

Puisque le participant devait enseigner dans des contextes différents (gymnase pour l'éducation physique) et salle de classe pour l'adaptation scolaire, il a choisi de donner des cotes différentes aux items du questionnaire lors de la première passation. Il y a donc deux tableaux des résultats pour ce participant, le premier concernant le SEP en gestion de classe pour l'éducation physique, le deuxième pour le SEP concernant l'adaptation scolaire.

Voici les résultats des 24 items du questionnaire SEP (Annexe C), avant et après le soutien mentorale, regroupés selon les trois dimensions proposées (gestion de classe,

stratégies d'enseignement, engagement des élèves), avec les calculs des différences pour chaque score obtenu (éducation physique) (Tableau 4.5).

Tableau 4.5 Résultats du questionnaire SEP (pré-test et post test) du mentoré 3 (éducation physique)

Résultats chiffrés du questionnaire SEP pour le mentoré 3 (éducation physique)						
	Gestion de classe (8 items)		Stratégies d'enseignement (8 items)		Engagement des élèves (8 items)	
	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après
	2	5/7 (+2)	1	5/7 (+2)	3	5/5 (=)
	5	5/7 (+2)	4	6/7 (+1)	6	6/5 (-1)
	8	4/6 (+2)	7	5/5 (=)	9	3/5 (+2)
	11	4/7 (+3)	10	5/6 (+1)	12	5/7 (+2)
	14	6/6 (=)	13	7/7 (=)	15	6/5 (-1)
	17	5/6 (+1)	16	7/6 (-1)	18	5/5 (=)
	20	6/7 (+1)	19	4/5 (+1)	21	4/5 (+1)
	23	6/7 (+1)	22	5/7 (+2)	24	5/5 (=)
Scores-échelle		41/53 (+12)		44/50 (+6)		39/42 (+3)
Moyennes-échelles		5,13/6,63 (+1,5)		5,5/6,25 (+0,75)		4,88/5,25 (+0,37)
Score total SEP		124/145 (+21)				
Moyenne SEP		5,17/6,04 (+0,88)				

1^{re} dimension (gestion de classe) (+ 12 points au score-échelle)

- Item 11 (mise en place d'une gestion de classe efficace) : + 3 points;
- Item 2 (gestion des comportements dérangeants) : +2 points;
- Item 5 (capacité à amener les élèves à suivre les règles de conduite) : + 2 points;
- Item 8 (capacité à calmer un élève dérangeant ou bruyant) : + 2points;
- Item 17 (capacité de réagir aux élèves qui défient) : + 1 point;
- Item 20 (capacité à communiquer clairement aux élèves les attentes par rapport aux comportements) : + 1 point;
- Item 23 (capacité à établir des routines qui assurent le déroulement harmonieux des activités) : + 1 point.

Nous n'observons pas de variation pour l'item 14 (capacité à empêcher les élèves de perturber).

2^e dimension (stratégies d'enseignement) (+ 6 points au score-échelle)

- Item 1 (utilisation de stratégies d'évaluation variées) : + 2 points;
- Item 22 (capacité à offrir des défis adaptés aux élèves) : + 2 points;
- Item 4 (capacité à fournir une autre explication ou un autre exemple aux élèves) : + 1 point;
- Item 10 (mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement) : + 1 point;
- Item 19 (capacité à vérifier si les élèves ont bien compris) : + 1point.

On observe que les items sont généralement liés à la variation de stratégies (enseignement, évaluation) et à la capacité de s'adapter (explications, défis)

Par ailleurs, nous constatons une absence de variation ou une baisse de score pour les 3 autres items :

- Item 7 (capacité à élaborer de bonnes questions pour les élèves) : aucune variation;
- Item 13 (capacité à répondre aux questions difficiles de ses élèves) : aucune variation;
- Item 16 (capacité à adapter l'enseignement au niveau académique des élèves) : - 1 point.

3^e dimension (engagement des élèves) (+ 3 points au score-échelle)

- Item 9 (capacité à motiver les élèves qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires): + 2 points;
- Item 12 (capacité à assister les élèves dans leur réussite) : + 2 points;
- Item 21 (capacité à favoriser la créativité des élèves) : + 1 point.

Nous n'observons pas de variation de score, sinon une baisse, pour 5 items

- Item 3 (capacité à convaincre les élèves qu'ils peuvent réussir leurs travaux) : aucune variation;
- Item 6 (capacité à valoriser les apprentissages des élèves) : - 1 point;
- Item 15 (capacité à améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec) : - 1 point;
- Item 18 (capacité à aider les élèves à développer leur pensée critique) : aucune variation;
- Item 24 (capacité à intéresser les élèves plus difficiles) : aucune variation.

Voici les résultats des 24 items du questionnaire SEP, (annexe C) avant et après le soutien mentorale, regroupés selon les trois dimensions proposées (gestion de classe, stratégies d'enseignement, engagement des élèves), avec les calculs des différences pour chaque score obtenu (éducation physique) (Tableau 4.6).

Tableau 4.6 Résultats du Questionnaire SEP (pré-test et post-test) pour le mentoré 3 (adaptation scolaire)

Résultats chiffrés des questionnaires SEP pour le mentoré 3 (adaptation scolaire)						
	Gestion de classe (8 items)		Stratégies d'enseignement (8 items)		Engagement des élèves (8 items)	
	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après
	2	4/7 (+3)	1	3/7 (+4)	3	4/5 (+1)
	5	3/7 (+4)	4	4/7 (+3)	6	5/5 (=)
	8	3/6 (+3)	7	5/5 (=)	9	3/5 (+2)
	11	4/7 (+3)	10	3/6 (+3)	12	4/7 (+3)
	14	4/6 (+2)	13	4/7 (+3)	15	5/5 (=)
	17	4/6 (+2)	16	5/6 (+1)	18	4/5 (+1)
	20	4/7 (+3)	19	3/5 (+2)	21	3/5 (+2)
	23	4/7 (+3)	22	4/7 (+3)	24	3/5 (+2)
Scores-échelle		30/53 (+23)		31/50 (+19)		31/42 (+11)
Moyennes-échelles		3,75/6,63 (+2,88)		3,88/6,25 (+2,38)		3,88/5,25 (+1,38)
Score total SEP		92/145 (+53)				
Moyenne SEP		3,8/6,04 (+2,21)				

1^{re} dimension (gestion de classe) (+ 23 points au score-échelle)

- Item 5 (capacité à amener les élèves à suivre les règles de conduite) : + 4 points;
- Item 2 (gestion des comportements dérangeants) : +3 points;
- Item 8 (capacité à calmer un élève dérangeant ou bruyant) : + 3points;
- Item 11 (mise en place d'une gestion de classe efficace) : + 3 points;
- Item 20 (capacité à communiquer clairement aux élèves les attentes par rapport aux comportements) : + 3 points;
- Item 23 (capacité à établir des routines qui assurent le déroulement harmonieux des activités) : + 3 points;
- Item 14 (capacité à empêcher les élèves de perturber) : + 2 points;
- Item 17 (capacité de réagir aux élèves qui défient) : + 2 points.

2^e dimension (stratégies d'enseignement) (+ 19 points au score-échelle)

- Item 1 (utilisation de stratégies d'évaluation variées) : + 4 points;
- Item 4 (capacité à fournir une autre explication ou un autre exemple aux élèves) : + 3 points;
- Item 10 (mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement) : + 3 points;
- Item 13 (capacité à répondre aux questions difficiles de ses élèves) : + 3 points;
- Item 22 (capacité à offrir des défis adaptés aux élèves) : + 3 points;
- Item 19 (capacité à vérifier si les élèves ont bien compris) : + 2 points;
- Item 16 (capacité à adapter l'enseignement au niveau académique des élèves) : + 1 point.

Par ailleurs, nous ne constatons pas de variation pour l'item 7 (capacité à élaborer de bonnes questions pour les élèves)

3^e dimension (engagement des élèves) (+ 11 points au score-échelle)

- Item 12 (capacité à assister les élèves dans leur réussite) : + 3 points;
- Item 21 (capacité à favoriser la créativité des élèves) : + 2 points;
- Item 24 (capacité à intéresser les élèves plus difficiles) : + 2 points;
- Item 9 (capacité à motiver les élèves qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires): + 2 points;
- Item 3 (capacité à convaincre les élèves qu'ils peuvent réussir leurs travaux) : + 1 point;
- Item 18 (capacité à aider les élèves à développer leur pensée critique) : + 1 point.

Nous observons des baisses de score pour 2 items :

- Item 6 (capacité à valoriser les apprentissages des élèves) : - 1 point;
- Item 15 (capacité à améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec) : - 1 point.

4.3.3 Réponses au Questionnaire bilan, partie A

Le Tableau 4.7 présente un comparatif des réponses des deux participants de la dyade 3 sur l'utilité des volets du programme de soutien mentorale en gestion de classe.

Tableau 4.7 Comparatif des réponses de la dyade 3 au Questionnaire bilan

	Accompagnement mentorale	Formations	Analyse réflexive	Conception de la gestion de classe
Réponses du mentoré 3	Oui 4 (bas)	Oui 3 (bon)	Oui 4 (bas)	Oui et non
Réponses du mentor 3	Oui 3 (bon)	Oui 2 (très bon)	Oui 2 (très bon)	Oui

Voici les réponses données en complément pour chacun des volets, pour les deux participants de la dyade 3.

A) Accompagnement mentorale

En complément de réponse, le mentoré 3 met l'accent sur l'importance de souligner les bons coups dans la gestion de classe et sur les stratégies efficaces déjà en place :

J'ai développé une certaine confiance face aux moyens que j'utilise déjà. Le mentor m'a fait réaliser des choses que je fais sans m'en rendre compte pour gérer ma classe. Je pense que la confiance en nos actions est importante pour bien la gérer et c'est ce qui manque en début de carrière. C'est rare que l'on parle des bons coups et c'est très important de le faire. Une fois que la confiance est là, il est facile de modifier pour améliorer la façon dont nous gérons la classe.

Je me rappelle aussi que, lors d'une formation, on a parlé des choses à éviter, comme le sarcasme, et j'ai tendance à l'utiliser. J'ai donc compris que je devais faire attention, car les réactions attendues peuvent être différentes.

Finalement, je ne suis pas certain si c'est l'expérience ou le mentor qui m'a aidé. Je sais que j'ai une bonne capacité d'adaptation et que j'allais éventuellement trouver un équilibre dans ma gestion de classe. Plus le temps avance, plus je crois en ce que je fais parce que cela fonctionne...

Le mentor 3, comme son mentoré, fait référence, plus indirectement, à la confiance en ce qui se fait déjà et qui est efficace quant à la gestion de classe. Il cible plus précisément des aspects de la gestion de classe qui ont pu s'améliorer grâce au soutien apporté, qui seront mis en lien plus loin avec les améliorations du score du SEP à la dimension de la gestion de classe.

Je pense que le fait d'avoir été observé a permis au mentoré d'être plus critique face à sa gestion de classe et de se remettre en question sur certains aspects (répéter les règles de classe au début du cours, inscrire les objectifs du cours ou le plan de classe au tableau, s'assurer que les élèves ont bien compris le travail à faire et ses attentes face à celui-ci, etc.). Cela lui a permis de prendre conscience de sa capacité à bien gérer un groupe (sentiment d'efficacité personnelle).

B) Formations

La réponse du mentoré 3 corrobore la réponse donnée à la question précédente, dans le sens où il fait référence à ce qu'il faisait déjà en classe :

Les éléments abordés ont fait une mise au point sur ce que je pensais déjà. Ce qui m'a été utile, c'est le fait de me comparer aux profs plus expérimentés et de penser comme eux. Je n'ai pas réponse à tout, mais si au moins j'ai les mêmes principes, je me dis que j'avance dans la bonne direction. Peut-être pourrions-nous les observer aussi? Les discussions permettent d'avancer!

Le mentoré 3 nuance cette réponse en répondant sur ce qu'il a trouvé moins utile :

Les formations m'ont paru moins utiles, car nous avons appris les mêmes choses à l'université. Ce qui serait plus utile, ce sont les liens (l'expérience) entre la théorie et la pratique. C'est ce qui manque aux nouveaux profs. C'est : quoi faire quand la théorie ne marche pas et nous n'en avons pas parlé. Est-ce que c'est de ma faute? Comment corriger? Où je peux trouver mon soutien? Est-ce que je dérange les autres quand je leur pose des questions? Je ne le vis plus, mais pendant ma première année, oui.

Le mentor 3 élabore sur les éléments de ces formations considérés positifs, sans vraiment être en lien avec la compétence en gestion de classe du mentor, mais sur les aspects qu'il a trouvés pertinents :

La première formation a permis de revoir les éléments importants de gestion de classe et de faire une analyse de nos méthodes que l'on utilise (certaines choses se font automatiquement, sans que l'on en soit conscient ou que ce soit réfléchi), ce qui m'a permis de me réajuster sur certains points. Par exemple, on dit aux élèves que nous allons donner telle conséquence, mais quelquefois, on laisse tomber.

La deuxième, sur le maintien des règles de classe et des éléments qui influencent la motivation des élèves. J'ai trouvé particulièrement intéressant les éléments qui influencent la motivation des élèves. La troisième formation, sur les pratiques pédagogiques et les différents types de comportement des élèves, fut utile, car selon le type d'élève, nous devons agir différemment et ajuster nos interventions. Ce sujet m'intéresse beaucoup et m'a permis de revoir certains types d'intervention que je faisais auprès de certains élèves.

C) Analyse réflexive

Le mentoré 3 complète cette réponse de façon succincte :

Les discussions sont toujours intéressantes et c'est bien. Mais je trouve que les questions sont trop vagues, donc je m'y perds.

Le mentoré 3 nuance sa réponse en répondant sur les aspects négatifs :

Je trouve que ce n'est pas assez précis. Les questions sont trop vagues et après, c'est plus ou moins facile d'y répondre, car j'oublie un peu. Pourrions-nous être filmés et observer la vidéo avec le mentor? Pourrions-nous avoir des objectifs clairs sur ce que le mentor va observer? Pourrions-nous avoir des défis personnalisés? Mais le temps est souvent problématique ... Je réalise que les questions ne m'ont pas « touché ». Je n'ai pas senti que cela m'amenait à un niveau supérieur.

Le commentaire du mentor 3 diffère de celui du mentoré quant à l'efficacité de l'analyse réflexive :

L'analyse réflexive a permis de revoir le déroulement de son cours et de s'autoévaluer, ce que nous ne prenons pas le temps de faire généralement. Cela a permis d'échanger sur les pratiques qui ont moins bien fonctionné et celles qui, au contraire, fonctionnent bien. Nous avons remarqué que certains problèmes de gestion de classe étaient créés par des problèmes d'organisation ou de planification des cours. Cela amenait certains élèves à déranger.

D) Conception de la gestion de classe

Voici le complément à la réponse du mentoré 3 :

Elle a évolué dans la diversité des perceptions et des interventions.

Le mentor 3 élabore ainsi sa réponse :

Il a réalisé qu'il avait une meilleure gestion de classe qu'il ne le croyait. Il a beaucoup de facilité à s'adapter. Il gère bien les problèmes lorsqu'ils se présentent. Il a réussi à développer de bons outils et des méthodes efficaces pour mieux gérer sa classe.

4.4 Mentoré 4

4.4.1 Présentation du mentoré 4 et de son mentor

Le mentoré 4 est un enseignant avec une formation initiale en enseignement du français, suivie à l'étranger, avec quatre ans d'expérience à la commission scolaire à titre de suppléant. L'enseignant avait une expérience en enseignement du français de quelques années dans son pays d'origine, mais était considéré en insertion professionnelle à la commission scolaire. Lors du soutien mentorale, il effectuait un remplacement d'une demi-année, en français au 1^{er} cycle. Même s'il considérait avoir

une bonne gestion de classe grâce à son expérience, il a accepté de participer au projet par intérêt personnel. Son mentor est un enseignant de français au 1^{er} cycle, avec 20 ans d'expérience à la commission scolaire, dans la même école. Lors du programme de soutien mentorale, il était aussi en charge de groupes réguliers du 1^{er} cycle. Le mentoré et le mentor avaient des tâches d'enseignement semblables.

Il est à noter que le contrat du mentoré a commencé à la mi-année scolaire, soit en janvier. Il a reçu les deux premières formations par la conseillère pédagogique, après les autres participants. Les observations et les analyses réflexives se sont donc effectuées dans des délais plus courts que ceux dont les autres mentorés ont profité.

4.4.2 Résultats du questionnaire SEP

Voici les résultats des 24 items du questionnaire SEP (annexe C) avant et après le soutien mentorale, regroupés selon les trois dimensions proposées (gestion de classe, stratégies d'enseignement, engagement des élèves), avec les calculs des différences pour chaque score obtenu (Tableau 4.8).

Tableau 4.8 Résultats du questionnaire SEP pour le mentoré 4

Résultats chiffrés des questionnaires SEP pour le mentoré 4						
	Gestion de classe (8 items)		Stratégies d'enseignement (8 items)		Engagement des élèves (8 items)	
	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après	Item	Score (1 à 9) Avant/Après
	2	6/8 (+2)	1	7/8(+1)	3	7/8 (+1)
	5	6/8 (+2)	4	9/9 (=)	6	7/8 (+1)
	8	6/8 (+2)	7	8/8 (=)	9	7/7 (=)
	11	6/8 (+2)	10	8/9 (+1)	12	8/8 (=)
	14	7/7 (=)	13	8/8 (=)	15	8/8 (=)
	17	6/7 (+1)	16	8/8 (=)	18	8/8 (=)
	20	8/8 (=)	19	8/9 (=+1)	21	7/7 (=)
	23	8/8 (=)	22	7/7 (=)	24	7/7 (=)
Scores-échelle		53/62 (+9)		63/66 (+3)		59/61 (+2)
Moyennes-échelles		6,63/7,75 (+1,12)		7,88/8,25 (+0,37)		7,37/7,63 (+0,26)
Score total SEP		175/189 (+14)				
Moyenne SEP		7,29/7,88 (+0,58)				

1^{re} dimension (gestion de classe) (+ 9 points au score-échelle)

- Item 2 (gestion des comportements dérangeants) : + 2 points;
- Item 5 (capacité à amener les élèves à suivre les règles de conduites) : + 2 points;
- Item 8 (capacité à calmer un élève dérangeant ou bruyant) : + 2 points;
- Item 11 (mise en place d'une gestion de classe efficace) : + 2 points;
- Item 17 (capacité à réagir aux élèves qui le défient) : + 1 point.

Nous ne constatons pas de variation sur les items suivants :

- Item 14 (capacité à empêcher un élève de perturber) : aucune variation;
- Item 20 (capacité à communiquer clairement aux élèves les attentes par rapport aux comportements) : aucune variation;
- Item 23 (capacité à établir des routines qui assurent le déroulement harmonieux des activités) : aucune variation.

2^e dimension (stratégies d'enseignement) (+ 3 points au score-échelle)

- Item 1 (utilisation de stratégies d'évaluation variées) : + 1 point;
- Item 10 (mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement) : +1 point;
- Item 19 (capacité à vérifier si les élèves ont bien compris) : + 1 point.

Il n'y a pas de variation pour les 5 autres items de cette dimension.

3^e dimension (engagement des élèves) (+ 2 points au score-échelle)

- Item 3 (capacité à convaincre les élèves qu'ils peuvent réussir leurs travaux) : +1 point;
- Item 6 (capacité à valoriser les apprentissages des élèves) : + 1 point.

Il n'y a pas de variation pour les 6 autres items de cette dimension.

4.4.3 Réponses au questionnaire bilan, partie A

Le Tableau 4.9 présente un comparatif des réponses des deux participants de la dyade 4 sur l'utilité des volets du programme de soutien en gestion de classe

Tableau 4.9 Comparatif des réponses de la dyade 4 au Questionnaire bilan

	Accompagnement mentorale	Formations	Analyse réflexive	Conception de la gestion de classe
Réponses du mentoré 4	Oui 3 (bon)	Oui 3 (bon)	Oui 2(très bon)	Oui et non
Réponses du mentor 4	Oui 3 (bon)	Oui 1 (excellent)	Oui 2 (très bon)	Oui

Voici les réponses données en compléments pour chacun des volets, pour les deux participants de la dyade 4.

A) Accompagnement mentorale

Le mentoré 4 complète sa réponse en rappelant le contexte dans lequel il s'est joint au projet et sur l'intérêt qu'a eu pour lui ce projet dans son ensemble :

Tout d'abord, soulignons que j'ai intégré l'équipe (le projet) en février. De ce fait, j'ai suivi les ateliers sur une courte période et mes supervisions ont été soumises à cette même contrainte temporelle. Néanmoins, je pense que le programme est utile en ce sens qu'il offre l'opportunité de réfléchir sur la

gestion de classe et d'en discuter avec d'autres collègues. En classe, je suis plus sensible à cette problématique. Je reviens souvent sur quelques règles préalablement définies afin de les maintenir. Cependant, il faut composer avec la réalité d'un enseignant de demi-année. Malgré tout, les observations et les remarques qui ont suivi ont très utiles et formatrices.

Le mentor 4 complète ainsi sa réponse :

Il a compris qu'il fallait intervenir plus rapidement lorsqu'il y avait des comportements dérangeants. Il a aussi compris qu'il fallait établir une routine pour prévenir les comportements dérangeants.

B) Formations

Le complément du mentoré 4 à cette réponse va dans le sens du complément à la réponse précédente :

C'est toujours important de revenir sur quelques notions théoriques concernant la gestion de classe. Dans mon cas, j'aurais aimé avoir les textes avant la formation, car je vois ces rencontres comme un espace d'échange et de discussion. De plus, pour la plupart d'entre nous, ces éléments ont déjà été vus ailleurs.

Dans son complément de réponse, le mentor 4 mentionne quelques effets positifs perçus des formations sur la gestion des comportements dérangeants :

Le mentoré a suivi les deux premières formations avec la conseillère pédagogique. En ce qui concerne la troisième formation, les cinq points de la phase 3 ont été très importants. Avec le mentoré, nos échanges ont porté sur la valorisation des bons comportements, la rencontre avec les élèves dérangeants, la gestion des comportements discrètement, les stratégies de prévention et la constance dans l'application des règles de fonctionnement. Le fait d'avoir eu l'atelier et d'avoir orienté mes observations sur ces éléments ont permis au mentoré de cibler les éléments à améliorer.

C) Analyse réflexive

Le mentoré 4 complète en mentionnant l'importance de se remettre en question :

Je parle d'analyse, de réflexion sur sa pratique, sa culture de gestion de classe. Ce procédé nous aide à revoir nos décisions et à les rectifier quand c'est nécessaire. Il ne faut rien prendre pour acquis et se remettre en question. C'est ce rôle que ces analyses ont joué pour moi.

Le complément de réponse du mentor 4 à cette question fait aussi un lien avec la gestion des comportements :

L'analyse s'est révélée utile pour cibler les éléments qui ont été observés, tels que la constance dans les interventions, l'utilisation de l'humour pour désamorcer les situations de crise, la gestion des transitions et l'utilisation de la vision périphérique. En discutant, le mentoré a pu prendre conscience des points forts et des points à améliorer.

D) Conception de la gestion de classe

Le mentoré 4 complète ainsi sa réponse :

Cela dépend de la définition du mot « évolution » ou de sa conception de ce phénomène. Il est évident que nous apportons des ajustements à notre façon d'intervenir avec les années. Est-ce le fruit de ce projet? Il est peut-être trop tôt pour en constater les retombées positives.

Le mentor 4 élabore sa réponse :

Je crois qu'il voit l'importance d'établir le fonctionnement de la classe dès le début de l'année ou dès le premier contact avec les élèves. De plus, il comprend qu'il doit communiquer aux élèves ses attentes et exigences. Finalement, il comprend aussi que la constance des interventions est primordiale. Il faut établir son fonctionnement, l'expliquer aux élèves et faire preuve de constance dans l'application des règles.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

À la lumière des résultats présentés au précédent chapitre, soit les résultats chiffrés du questionnaire SEP en gestion de classe et les réponses de participants au questionnaire bilan, nous émettrons ici des hypothèses quant aux retombées de notre programme de soutien en gestion de classe sur le sentiment d'efficacité personnelle lié à cette compétence et sur les perceptions des effets possibles sur la compétence elle-même. Nous nous garderons bien d'extrapoler statistiquement sur les mesures chiffrées, puisque le très petit nombre de participants ne nous permet pas d'avoir des statistiques significatives sur l'impact du soutien mentorat. Notre travail est exploratoire et non généralisable dans ses objectifs, qui étaient de mesurer les incidences du programme de mentorat en gestion de classe sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants débutants en gestion de classe et d'évaluer les incidences de ce programme sur la perception des participants (mentorés et mentors) sur le développement de la compétence en gestion de classe des mentorés.

Pour chaque mentoré, nous présenterons une interprétation des résultats chiffrés, une interprétation globale des résultats, puis une synthèse. Nous terminerons par une synthèse globale pour les quatre mentorés.

5.1 Mentoré 1

5.1.1 Interprétation des résultats au questionnaire sur le SEP

D'abord, nous constatons que, sur les 24 items, 17 scores ont augmenté, 5 scores sont égaux et 2 scores ont diminué. Nous constatons une augmentation pour les trois scores moyens par échelle et une augmentation globale du SEP pour ce mentoré (+1,17). On peut supposer que, globalement, le soutien mentorale a pu avoir un effet positif sur le mentoré 1.

Plus précisément, nous constatons une augmentation pour 6 items sur 8 pour la 1^{re} dimension (gestion de classe), pour un total de 10 points. On peut donc supposer ici un meilleur sentiment d'efficacité personnelle du mentoré lorsqu'il est en classe en présence des élèves. On pourrait donc y voir une plus grande facilité à gérer les comportements des élèves.

L'item 8 (capacité à calmer un élève dérangeant ou bruyant) et l'item 2 (gestion des comportements dérangeants) sont intimement liés. Ainsi, l'augmentation de 1 point pour l'un et celle de 2 points pour l'autre sont complémentaires et laissent supposer une meilleure capacité du mentoré à mieux calmer ses élèves.

Par contre, en regardant les résultats par item, on peut supposer que le soutien mentorale n'a pas eu d'effet important en ce qui concerne l'application des règles de conduite, la capacité à communiquer aux élèves les attentes concernant le comportement et l'établissement de routines. On pourrait supposer, sous toutes réserves, que le mentoré n'a pas nécessairement recours à des règles de conduites, à l'expression d'attentes spécifiques face aux comportements ou à des routines pour mieux gérer les comportements et sa classe. Nous verrons à partir de ses commentaires au questionnaire bilan les éléments qui ont pu contribuer à une meilleure gestion des comportements des élèves.

Nous observons des augmentations pour 5 items sur 8 dans la dimension sur les stratégies d'enseignement, pour un total de 7 points sur les 28 points d'augmentation globale au score total du SEP. On peut donc supposer que le soutien a eu moins d'impact sur les stratégies d'enseignement du mentoré que sur sa capacité à gérer les comportements en classe. Cependant, si l'enseignant pose de meilleures questions et adapte son enseignement, ce sont là des éléments qui peuvent aussi contribuer à mieux gérer les comportements des élèves, compte tenu de difficultés présentes dans les classes à qui il enseigne, soit des élèves en classe d'adaptation scolaire.

L'item 16 concernant l'adaptation de l'enseignement et l'item 22 sur la capacité à offrir des défis adaptés présentent un lien direct, et ont obtenu respectivement des augmentations de 2 points et de 1 point. On peut aussi considérer que la capacité à élaborer de meilleures questions (item 7 à 3 points d'augmentation) présente un lien avec une certaine capacité d'adaptation de l'enseignant. On constate dans la complémentarité de ces trois items une tendance à la hausse quant à la confiance du mentoré à s'adapter en fonction des élèves.

Par contre, nous ne constatons pas d'effet positif du soutien mentoré pour les items se rapportant à la capacité à fournir une autre explication (item 4) et à répondre aux questions des élèves (item 13), pour lesquels il y a aussi un lien. Il n'y a pas d'effet observé non plus sur la capacité à vérifier si les élèves ont bien compris (item 19).

Nous observons une augmentation de 6 items sur 8 pour la 3^e dimension (engagement des élèves). Il semble que le soutien mentoré ait eu un effet à peu près équivalent pour cette dimension quant à l'engagement des élèves et davantage d'effet que sur la dimension concernant les stratégies d'enseignement. On peut donc supposer que le soutien mentoré a eu un effet positif sur la confiance du mentoré à valoriser les apprentissages des élèves, à les assister dans leur réussite, à développer leur pensée critique et à être plus créatifs.

Au final, le soutien mentorale aurait eu un effet positif pour 17 items sur 24, soit 6 items pour la 1^{re} dimension (gestion de classe), 5 items pour la 2^e dimension (stratégies d'enseignement) et 6 items pour la 3^e dimension (engagement des élèves). Le soutien mentorale n'aurait pas eu d'effet sur 7 des 24 items, soit 2 items dans la dimension dans la gestion de classe, 3 items de la dimension des stratégies d'enseignants et 2 items dans la dimension sur l'engagement des élèves.

Ainsi, nous pouvons supposer que le soutien mentorale a davantage eu d'effet sur la 1^{re} et la 3^e dimension (gestion de classe et engagement des élèves) et moins sur la 2^e dimension (stratégies d'enseignement). Les scores moyens pour chaque dimension corroborent ces observations, puisque nous constatons une augmentation du score moyen de 1,25 à la 1^{re} dimension, de 0,87 à la 2^e dimension et de 1,38 à la 3^e dimension. Il s'agit de faibles variations, mais que nous pouvons considérer comme des indices sur la portée possible sur le SEP du mentoré.

5.1.2 Interprétation globale des résultats

Nous ferons ici des liens entre les résultats chiffrés du questionnaire SEP et les commentaires recueillis par le questionnaire bilan, pour la dyade 1.

Nous pouvons observer, dans le Tableau 4.2, les similitudes et les différences dans les perceptions des deux membres de la dyade 1 quant à l'utilité des différents volets du programme de soutien mentorale sur la compétence en gestion de classe. Nous observons que, pour les deux participants de la dyade, des effets positifs sont perçus sur les quatre éléments mentionnés, avec des degrés d'efficacité perçus différemment.

Concernant le contrôle des comportements (item 2), le mentoré mentionne qu'il a amélioré la façon d'intervenir, qu'il essaie de « mieux garder son calme », de ne pas

hausser le ton, de faire des rencontres en tête-en-tête avec l'élève concerné, de trouver des codes et de faire des suivis.

Nous pouvons également lier ce dernier commentaire à l'augmentation du score à l'item 11 (gestion en classe des élèves), soit celui concernant directement la gestion des élèves en classe, à l'augmentation à l'item 14 concernant la capacité à empêcher des élèves de perturber, et à celle de l'item 17 sur la bonne réaction face aux élèves qui défient l'enseignant.

Il est possible aussi de voir un lien entre l'item 11 et la réponse à la première question du questionnaire (volet de l'accompagnement mentorale). En effet, le mentoré mentionne que l'accompagnement mentorale l'a aidé à améliorer plusieurs aspects de sa gestion de classe. Les rencontres avec les différents mentors accompagnées de discussions sur la théorie (rencontres de formation) lui ont permis de mieux asseoir certaines techniques de gestion comme la planification. Ici, le mentoré fait un lien entre la gestion en classe avec les élèves et la planification, donc entre la 1^{re} dimension (gestion de classe) et la 2^e (stratégies d'enseignement), puisque les stratégies d'enseignement doivent, bien sûr, être planifiées. Ainsi, ce commentaire à la question 1 peut être lié à l'item 16 concernant l'adaptation de l'enseignement au niveau scolaire des élèves.

Concernant la dimension sur l'engagement des élèves, le mentoré y fait référence lorsqu'il aborde l'utilisation des bandes dessinées dans son enseignement. Il observe une plus grande implication de certains élèves avec cette nouvelle stratégie. On peut donc faire un lien avec l'item 6 sur la valorisation des apprentissages et avec l'item 12 sur l'assistance aux élèves favorisant la réussite.

Si les scores de l'item 18 (développement de la pensée critique des élèves) et de l'item 21 (favorisation de la créativité et de l'autonomie) ont augmenté respectivement de 2 et de 3 points, le participant ne fait pas directement de commentaires sur ces aspects.

Concernant les commentaires du mentor, comme celui-ci lie fortement la pédagogie et la gestion de classe, nous pouvons relier sa première réponse, où il aborde l'importance de la pratique réflexive sur la pratique pédagogique et, par conséquent, sur la gestion de la classe, aux items de la 1^{re} dimension de façon générale, puisque, pour lui, une réflexion sur la pratique pédagogique a une influence directe sur la gestion des comportements et de l'ensemble de la classe. Pour les items de la 2^e dimension (stratégies d'enseignement), ce commentaire peut s'appliquer à l'item 16 (adaptation de l'enseignement). Pour la 3^e dimension (engagement des élèves), le mentor n'y fait pas directement référence.

Nous pouvons voir un lien ici entre ces items, dans le sens où il est question pour les quatre items d'élèves en difficulté d'apprentissage ou avec un problème de motivation. Le soutien mentorale ne semble pas avoir eu d'effet sur le SEP du mentoré face à cet aspect.

Selon les données obtenues, le programme de soutien mentorale ne semble pas avoir eu d'effet, positif ou négatif, sur les autres items liés au sentiment d'efficacité personnelle du mentoré 1.

5.1.3 Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaires SEP et bilan du mentoré 1)

Finalement, nous constatons globalement, par le questionnaire SEP, un effet possible du soutien mentorale sur la gestion du contrôle des comportements en classe et sur la capacité d'adaptation du mentoré 1 face aux élèves, mais peu sur l'application de règles de conduite ou sur l'instauration de routines, ni sur les stratégies d'enseignement en elles-mêmes. Nous constatons un effet possible sur la capacité du mentoré à mieux engager les élèves vers leur réussite scolaire, mais pas nécessairement dans la réalisation de leurs travaux.

Par le questionnaire bilan, nous relevons les commentaires du mentoré sur l'utilité des trois leviers du programme de mentorat, soit le soutien mentorale en lui-même, les formations et l'analyse réflexive. Plus concrètement, il est question dans ses commentaires d'une meilleure planification, plus signifiante pour les élèves, que le mentoré associe à une meilleure gestion de classe, et d'un meilleur suivi quant aux contrôles des comportements, observations corroborant celles faites par le questionnaire SEP.

Le rapprochement fait par le mentor entre la gestion de classe et la pédagogie correspond au commentaire du mentoré quant à l'effet de sa planification sur le contrôle des comportements des élèves. Les deux membres de la dyade font référence à l'importance de la régulation, de l'auto-analyse de la pratique pédagogique, aspect qui semble avoir été primordial dans cette relation mentorale et sur l'effet du programme sur la compétence en gestion de classe du mentoré.

5.2 Mentoré 2

5.2.1 Interprétation des résultats du questionnaire sur le SEP

D'abord, nous constatons une très faible augmentation du score total du SEP (+1), et de même qu'une très faible augmentation de la moyenne du SEP global (+0,04). Pour chacun des scores par échelles, les variations sont aussi minimales (-1, +2, =).

1^{re} dimension

Pour la 1^{re} dimension (gestion de classe), nous observons 3 items avec une petite hausse de 1 point, avec une baisse de 1 point du score moyen. Notons également l'item 23 pour lesquels le score n'a pas changé et les 4 items pour lesquels il y a eu

une baisse du score de 1 point. Il ne semble pas y avoir eu d'effet important du programme de soutien sur la dimension de la gestion de classe, voire aucun effet. Considérant le score initial obtenu avant le soutien mentorale (8 à tous les items), on peut observer qu'au départ, le mentoré 2 semblait avoir un assez bon sentiment d'efficacité personnelle quant à la dimension de la gestion de classe. Après le soutien mentorale, on constate globalement peu de variations, sinon une légère tendance à la baisse (4 items/8), difficilement explicable, sinon peut-être par la perception négative que semble avoir eu cet enseignant débutant quant à son expérience globale lors de ce contrat d'enseignement. Un entretien aurait peut-être permis de mieux comprendre le vécu des participants. Les formations ont-elles permis de mieux prendre conscience de la complexité de la gestion de classe? La formation initiale dans une autre discipline (univers social) que l'adaptation scolaire a-t-elle été, selon lui, un aspect contraignant quant au développement de la compétence en gestion de classe?

2^e dimension

Pour la 2^e dimension (stratégies d'enseignement), nous observons 3 items avec un score à la hausse, 3 items avec une égalité de score et 2 items avec un score à la baisse. La hausse de 1 point à l'item 7 quant à la capacité à l'élaboration de bonnes questions s'inscrit dans la tendance observée par la hausse de 2 points aux items 4 et 13, liées également aux questions des élèves.

Notons les scores de 5/9 (relativement faibles si on les compare aux autres scores obtenus) aux items 1 et 22, qui n'ont subi aucune variation. Le soutien mentorale ne semble pas avoir permis une meilleure capacité à varier les stratégies d'évaluation ni à offrir des défis adaptés aux élèves. Le SEP du mentoré semble rester faible quant à ces deux aspects. Notons le score moyennement faible pour l'item 10 (mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement), qui est passé de 6 à 5. Ainsi, le SEP du

mentoré 2 demeure relativement faible sur cet aspect et le programme de soutien mentorale ne semble pas y avoir eu d'effet positif.

Il nous apparaît important de souligner la baisse de 2 points pour l'item 16 (capacité à adapter l'enseignement au niveau académique des élèves). Le mentoré semblait au départ éprouver un SEP moyennement élevé (7/9) sur cet aspect, puis plutôt faible après le soutien mentorale (5/9). Il serait imprudent de conclure que le soutien mentorale ait eu un effet négatif sur cet aspect. Nous notons une tendance à avoir des scores relativement faibles (avant et après) quant aux items reliés à la capacité à adapter les méthodes d'enseignement et d'évaluation au niveau des élèves, mais une tendance à la hausse quant à la capacité générale à répondre à leurs questions. Le score moyen pour la 2^e dimension est resté relativement stable, passant de 6,5 à 6,75. Encore ici, nous pouvons formuler l'hypothèse que la différence entre la formation initiale en univers social et le domaine de l'adaptation scolaire pourrait en partie expliquer le peu de variation du score.

3^e dimension

Pour la 3^e dimension (engagement des élèves), nous observons 3 items avec une hausse de score, 2 items avec une égalité de score et 3 items avec une baisse de score. Le score moyen de cette dimension est demeuré le même qu'avant le soutien mentorale. Notons le score initial relativement faible (6) à l'item 21 concernant la créativité des élèves, où on observe une faible diminution après le soutien mentorale (5). Nous observons une baisse de 2 points à l'item 15, soit la capacité à améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.

Les résultats à cette 3^e dimension indiquent une équivalence du SEP du mentoré quant à l'engagement des élèves. Si on observe une hausse quant à la capacité à

assister les élèves dans leur réussite (item 12), en lien avec la hausse de 1 point à l’item 9 (capacité à motiver les élèves), nous n’observons pas, selon les autres items, que le soutien mentorale a pu avoir des retombées précises sur les différents aspects liés à l’engagement des élèves. Notons que le score moyen pour la 3^e dimension est resté le même (7/9).

Nous nous garderons d’établir un lien entre le soutien mentorale et les baisses de score. Cependant, nous pourrions émettre ultérieurement une hypothèse quant à la formation initiale de l’enseignant mentoré 2 et le défi pédagogique lié à la clientèle particulière à laquelle il enseignait (dysphasie sévère).

5.2.2 Interprétation globale des résultats

Sur le plan quantitatif, les données recueillies ne nous permettent pas de poser l’hypothèse que le soutien mentorale a permis de renforcer le SEP du mentoré en gestion de classe. Les scores ont assez peu évolué et les items sur lesquels on peut présumer des effets sont peu nombreux (9/24). Ainsi, nous pouvons faire un lien avec les processus motivationnels et situationnel abordés par Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), car le mentoré semble avoir davantage attribué ses insuccès à des facteurs externes (matériel pédagogique et mentor sans connaissance de la tâche) qu’à un manque d’effort de sa part. Sa persévérance à trouver des solutions aux défis rencontrés semble s’en être trouvée affectée.

Quant aux réponses du questionnaire bilan, nous observons, dans le Tableau 4.4, les similitudes et les différences dans les réponses des deux membres de la dyade 2 quant à l’utilité perçue des différents volets du programme du soutien mentorale sur la compétence en gestion de classe. Pour le mentoré et le mentor, l’accompagnement mentorale n’a pas eu d’effet sur la compétence en gestion de classe, alors que les

formations et l'analyse réflexive en ont eu, à des degrés d'utilité perçus différemment. Le mentoré 2 estime que sa conception de la gestion de classe n'a pas changé, alors que le mentor perçoit qu'il y a eu un changement, notamment dans la prise de conscience de l'importance de la diversité des outils et des activités pédagogiques dans la gestion de classe. On pourrait croire ici qu'il éprouve de la difficulté à réfléchir sur sa pratique, à s'autoévaluer.

Dans les commentaires, nous observons que le mentoré et son mentor s'entendent pour dire que l'accompagnement mentoré n'a pas aidé le mentoré à améliorer sa compétence en gestion de classe. Cependant, les deux participants s'entendent aussi pour dire que les formations et l'analyse réflexive sont des éléments positifs du dispositif de soutien mis en place et s'entendent aussi pour dire que la conception de la gestion de classe du mentoré a évolué. En fait, on comprend que le mentoré a pris conscience des aspects positifs des éléments déjà présents dans sa gestion de classe avant le programme de soutien. D'ailleurs, les scores élevés obtenus au SEP avant le soutien mentoré quant à la dimension de la gestion de classe sont en lien avec cette observation.

Par ailleurs, il est important de relever que, même si la conception de la gestion de classe semble avoir évolué, selon le mentor (rappelons cependant la réponse négative du mentoré à cette question), et que les formations et l'analyse réflexive sont perçues positivement par les deux membres de la dyade, le score global au SEP n'a pas beaucoup changé. Les réponses de deux participants quant à la perception de l'amélioration de la compétence en gestion de classe vont dans le même sens que les données quantitatives.

Nous pouvons tout de même faire des liens entre certaines affirmations du mentor et du mentoré et les items du questionnaire SEP sur lesquels il semble y avoir eu un effet positif. Le mentoré mentionne l'importance du matériel pédagogique adapté, qu'il dit ne pas avoir eu en sa possession, tout comme le mentor mentionne que le

mentoré a compris l'importance d'avoir des outils pour varier les interventions pédagogiques et que cela pouvait avoir eu un impact sur le soutien à la motivation scolaire, soit l'un des trois items des composantes du SEP sur lesquels on observe une variation positive dans les scores (+2). Pour les deux autres items, reliés aux réponses données aux élèves, aucun des deux membres de la dyade n'y fait référence.

5.2.3 Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaire SEP et bilan du mentoré 2)

Une mise en relief de certains éléments de réponses au questionnaire bilan, tant du côté du mentoré que celui du mentor, nous permet de contextualiser les résultats obtenus. En nous rappelant le faible taux de variation du SEP et l'absence d'amélioration quant à la compétence en gestion de classe du mentoré, perçue de la même façon de la part des deux membres de la dyade, on peut tout de même retenir de leurs commentaires certains aspects positifs de leur part, soit les formations et l'analyse réflexive.

Certains éléments contextuels de ce soutien mentoré sont à prendre en considération. Mentionnons d'abord la particularité observée quant à la différence entre la formation initiale du mentor (univers social au secondaire), la tâche attribuée (adaptation scolaire) et le groupe d'élèves ayant une dysphasie sévère exigeant de l'enseignant une expertise assez pointue. C'est là une dimension importante qui pourrait avoir une influence sur le SEP en gestion de classe. Le mentoré se retrouvait ici devant une classe d'élèves pour laquelle il n'avait aucune formation et aucun matériel pédagogique. On peut comprendre les préoccupations soulevées à cet effet dans le questionnaire bilan. Le mentoré voit aussi une problématique quant à l'arrimage mentoré/mentor, à l'effet que le mentor n'est pas un enseignant d'adaptation scolaire et n'a pas l'expérience de ce type d'élèves et de ce type de tâche. Il mentionne aussi

le manque de temps du mentor. On constate donc que le programme de soutien mentorale n'a pu répondre à des besoins importants du mentoré (matériel pédagogique, expertise du mentor dans le type de tâche, temps de rencontre). On peut supposer que cela a pu contribuer au faible taux de variation du SEP, notamment à la dimension reliée aux stratégies d'enseignement. Rappelons par contre que le score du SEP en gestion de classe est demeuré relativement élevé et que le mentor mentionne la capacité à soutenir la motivation scolaire comme un impact positif possible. On peut présumer que le mentoré aurait peut-être eu besoin d'un accompagnement plus soutenu et relatif à l'intervention auprès d'élèves dysphasiques.

5.3 Mentoré 3

5.3.1 Interprétation des résultats du questionnaire SEP

Pour le mentoré 3, étant donné la différence perçue par le participant quant à ses capacités entre la gestion de classe en adaptation scolaire et celle en éducation physique, nous trouvons pertinent de faire une comparaison entre les deux types de gestion de classe par rapport au SEP de l'enseignant et à son évolution. Rappelons que le mentoré a choisi de son propre chef de remplir le questionnaire SEP de façon différente selon les deux contextes d'enseignement.

Notons dans un premier temps la différence du SEP moyen initial entre les deux types de gestion de classe, soit 3,80/9 pour l'adaptation scolaire et 7,29/9 pour l'éducation physique, pour une différence de 3,49, ce qui, sur une échelle de 9, est tout de même considérable. Cette différence s'explique assez facilement en prenant en compte la formation initiale et l'expérience de travail de l'enseignante en éducation physique, alors que le champ de l'adaptation scolaire lui était pratiquement inconnu.

Nous constatons, après le programme de soutien mentorale, une hausse moyenne du SEP de 2,21 pour l'adaptation scolaire, obtenue par une hausse de 2,88 pour la dimension de la gestion de classe, de 2,38 pour la dimension des stratégies d'enseignement et de 1,38 pour la dimension sur l'engagement des élèves. Les cotes observées après le programme de soutien vont de 5 à 7, sur une échelle de 9, alors que les cotes allaient de 3 à 5 avant le soutien. Pour l'éducation physique, nous constatons une hausse moyenne de 0,88 point sur 9, ce qui est assez faible, comparativement à la hausse de 2,24 en adaptation scolaire. Considérant que le participant a indiqué, dans le questionnaire post-test, les mêmes cotes pour les deux disciplines, nous observons que le soutien mentorale a pu avoir un effet positif sur la compétence en gestion de classe pour l'adaptation scolaire, au point où le SEP pour cette discipline a rejoint, sur le plan quantitatif, celui en éducation physique, qui est resté relativement stable.

1^{re} dimension

Pour la 1^{re} dimension (gestion de classe), nous constatons, pour l'adaptation scolaire, des hausses de 2 à 4 points pour tous les items, ce qui est, en comparaison avec les autres participants, une hausse importante, touchant tous les aspects de la dimension. Nous pouvons supposer un effet assez positif du soutien mentorale sur la gestion de classe avec les élèves d'adaptation scolaire. Pour l'éducation physique, on observe également une hausse pour les 7 items de cette dimension, allant de 1 à 3 points, et une égalité de score pour 1 item. Si l'impact du soutien semble moins grand que celui en adaptation scolaire, on peut tout de même considérer un effet positif du soutien mentorale pour la gestion de classe en éducation physique, sur presque l'ensemble des items de cette dimension.

2^e dimension

Pour la 2^e dimension (stratégies d'enseignement), nous constatons, pour l'adaptation scolaire, une hausse pour 7 items sur 8, de 1 à 4 points, et un item sans variation de cote. Nous observons des hausses de 3 et 4 points notamment pour les items liés plus directement à la variété des stratégies et à la capacité de s'adapter.

En éducation physique, pour la même dimension, nous constatons une hausse pour 5 items, une égalité pour 2 items et une baisse pour 1 item. Généralement, nous observons aussi une hausse aux items sur la variété des stratégies et sur la capacité à s'adapter, mais dans une moindre mesure. Compte tenu que les cotes initiales pour l'éducation physique étaient plus élevées, cette hausse moins importante nous apparaît normale.

3^e dimension

Pour la 3^e dimension (engagement des élèves), nous constatons, pour l'adaptation scolaire, une hausse pour 6 items sur 8, de 1 à 3 points, et une baisse pour 2 items. Pour l'éducation physique, nous constatons une hausse pour 3 items, une égalité pour 3 items et une baisse pour 2 items. Notons la hausse de 2 points pour 2 items liés à la motivation et à la réussite des élèves. Comme pour les deux autres dimensions, le soutien mentorale semble avoir eu un effet positif davantage perceptible en adaptation scolaire qu'en éducation physique, également par les cotes initiales plus élevées en éducation physique obtenues avant le programme de soutien.

En résumé, nous observons que le soutien mentorale aurait eu un impact assez grand sur la 1^{re} dimension (gestion de classe) du SEP concernant l'adaptation scolaire, mais un peu moins en éducation physique. Le programme aurait eu un impact moins grand, mais quand même considérable sur la 2^e dimension pour l'adaptation scolaire, et

moins grand en éducation physique (à peine perceptible). Nous constatons un impact encore moins grand sur la 3^e dimension en adaptation scolaire, mais tout de même intéressant, et à peine perceptible pour l'éducation physique.

5.3.2 Interprétation globale des résultats

Nous pouvons observer, dans le Tableau 4.7, les similitudes et les différences dans les perceptions des deux membres de la dyade 3 quant à l'utilité des différents volets du programme de soutien mentorale sur la compétence en gestion de classe.

Nous constatons que les deux participants perçoivent des effets positifs sur les quatre thèmes du questionnaire bilan, mais à des degrés variables quant à leur utilité. Le mentoré mentionne toutefois dans l'une de ses réponses qu'il ne sait si cette confiance à laquelle il fait référence lui vient vraiment du soutien mentorale ou bien de l'expérience acquise. Nous voyons en effet dans le tableau que le mentor évalue l'efficacité de l'accompagnement mentorale, des formations et de l'analyse réflexive à un plus haut niveau que ne le fait le mentoré.

Nous constatons que c'est sur la gestion des comportements en classe que le soutien mentorale semble avoir aidé, que l'on peut mettre en lien avec les augmentations de score observées au SEP à cette dimension. On observe une augmentation de score sur presque tous les items de la dimension, dans les deux disciplines, et les commentaires du mentoré et du mentor portent généralement sur des aspects liés à la gestion de classe. Le mentoré parle de la confiance dans les moyens qu'il utilisait déjà et de l'importance de cette confiance pour apprendre à bien gérer une classe.

Pour sa part, le mentor mentionne que les observations ont permis au mentoré d'être plus critique face à certaines stratégies de gestion de classe et qu'en découle ainsi une meilleure conscience quant à sa capacité à bien gérer la classe. L'aspect de

l'autorégulation est aussi mentionné par le mentor comme faisant partie du cheminement du mentor durant le programme de soutien. Rappelons les hausses de score de 2,88 et 1,5 obtenues à cette dimension, notamment aux items liés à la gestion des comportements et à la mise en place d'une gestion efficace. On peut convenir qu'il peut y avoir un lien entre cette hausse du SEP en gestion de classe et une meilleure autorégulation des pratiques de gestion de classe et de contrôle des comportements.

Pour la 2^e dimension (stratégies d'enseignement), on observe une tendance à la hausse des scores en général, surtout en adaptation scolaire. Le mentor mentionne, dans un commentaire, que le mentoré a pu constater que certains écarts de comportements des élèves étaient dus à certaines difficultés liées à la planification de l'enseignement. Par contre, le mentoré ne fait pas de commentaire concernant cette dimension.

Pour la 3^e dimension (engagement des élèves), les effets observés sont assez minimes et aucun des participants de la dyade 3 n'y fait référence.

5.3.3 Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaire SEP et bilan du mentoré 3)

En résumé, nous constatons un SEP plus élevé en gestion de classe après le programme de soutien, surtout dans la 1^{re} dimension, sans que le mentoré ne voit nécessairement l'efficacité du programme de soutien, alors que le mentor croit avoir vu dans l'autorégulation pratiquée par le mentoré une cause possible d'une grande efficacité de certaines stratégies de gestion de classe.

La réserve du mentoré 3 quant aux effets du programme du soutien mentor est perceptible dans certains de ses commentaires, par exemple lorsqu'il mentionne que

les formations reçues ressemblaient à celles données à l'université ou quand il mentionne que les questions utilisées lors de l'analyse réflexive lui paraissent trop vagues et qu'il ne s'est pas senti interpellé.

5.4 Mentoré 4

5.4.1 Interprétation des résultats au questionnaire SEP

D'abord, nous constatons une augmentation plutôt faible du score total du SEP (+0,58), avec une augmentation plus grande à la dimension de la gestion de classe (+1,12) et des augmentations moindres aux deux autres dimensions (+0,37 et +0,26). Sur les 24 items, on observe une augmentation de 2 points pour 4 d'entre eux, une augmentation de 1 point pour 6 d'entre eux et une égalité de score pour 14 d'entre eux. Nous observons que, dès le départ, avant le soutien mentorale, les scores sont relativement élevés (entre 6 et 9), et que les 5 items où nous observons, avant le soutien mentorale, des scores plus faibles (6), sont des items liés à la 1^{re} dimension (gestion de classe). Nous observons que les augmentations de 2 points portent sur 4 de ces items ayant obtenu au départ des scores plus bas que les autres.

Nous constatons que les scores des 2^e et 3^e dimensions ont très peu varié. On peut croire que le soutien mentorale a peu influencé le SEP du mentoré quant à ces deux dimensions. D'ailleurs, nous constatons un SEP relativement élevé (de 7 à 9) pour l'ensemble des items de ces deux dimensions, avant et après le soutien mentorale.

Le programme de soutien mentorale ne semble pas avoir eu d'effet perceptible sur les stratégies d'enseignement, sinon légèrement à la hausse. Rappelons les scores déjà relativement élevés obtenus avant le soutien mentorale (entre 7 et 9).

Il ne semble pas non plus y avoir eu d'effet perceptible du programme quant à la dimension sur l'engagement des élèves. Rappelons également les scores initiaux obtenus étaient de 7 et de 8 sur une échelle de 9.

En résumé, les scores obtenus au questionnaire SEP avant et après le soutien mentorale ont assez peu varié, sauf pour les 4 items ci-haut mentionnés de la dimension liée à la gestion de classe, où sont observées des hausses de 2 points. La cote globale du SEP est restée relativement élevée, avec une légère tendance à la hausse (de 7,29 à 7,88), principalement due à la hausse du SEP liée à la gestion de classe (+1,12).

Nous voyons une hausse du SEP sur des items liés notamment à la gestion des comportements dérangeants et une gestion de classe plus efficace. On peut donc supposer que le programme de soutien mentorale a pu avoir un effet sur ces aspects de la gestion de classe dont les scores étaient plus faibles au départ. Les scores de ces 4 items sont passés de 6 à 8 suite au programme de soutien mentorale. La hausse de 1 point observée à l'item 17 (capacité à réagir à un élève défiant) peut s'inscrire dans la tendance à la hausse à une meilleure capacité dans la gestion des comportements. Par contre, il n'y aucune variation quant au score de l'item 14 (capacité à empêcher un élève de perturber), qui est resté à 7 sur une échelle de 9. On serait porté à croire que le programme ne semble pas avoir eu d'effet sur la communication des attentes face aux comportements des élèves ni sur la capacité à établir des routines.

5.4.2 Interprétation globale des résultats

Sur le plan quantitatif, les effets observés du programme de soutien mentorale sur le SEP du mentoré sont essentiellement concentrés sur la 1^{re} dimension, soit la gestion de classe, plus précisément sur la gestion des comportements dérangeants, l'efficacité de la gestion des élèves et les règles de conduite.

Quant aux réponses du questionnaire bilan, nous pouvons observer, dans le Tableau 4.9, les similitudes et les différences dans les perceptions des deux membres de la dyade 4 quant à l'utilité des différents volets du programme de soutien mentorale sur la compétence en gestion de classe.

Nous constatons que les deux membres de la dyade perçoivent des effets positifs sur les quatre thèmes du questionnaire bilan, avec une réserve du mentoré quant au changement de conception de la gestion de classe. Si le mentoré ne mentionne pas en quoi sa conception a pu changer à travers le soutien mentorale, le mentor affirme pour sa part avoir observé une prise de conscience chez le mentoré quant à l'importance d'établir dès le début des règles de fonctionnement et de communiquer clairement ses attentes aux élèves.

Les commentaires du mentoré et de son mentor sont aussi clairement orientés sur les aspects liés à cette dimension. Le mentoré mentionne qu'il est revenu sur les règles de classe déjà établies avec les élèves et ses commentaires reflètent, en général, un certain questionnement quant à son approche en gestion de classe.

Le mentor mentionne plusieurs aspects liés à la gestion des comportements qui corroborent les observations liées à l'augmentation du SEP quant à la dimension de la gestion de classe :

- L'importance d'intervenir plus rapidement face aux comportements dérangeants;
- L'établissement de routines pour prévenir les comportements dérangeants;
- La valorisation des bons comportements;
- La rencontre avec les élèves dérangeants;
- Une gestion discrète des comportements;
- Les stratégies de prévention;
- La constance dans l'application des règles de fonctionnement;

- L'utilisation de l'humour pour désamorcer les situations de crise;
- La gestion des transitions;
- L'utilisation de la vision périphérique.

Nous observons que ces aspects ont été les éléments centraux des échanges entre le mentoré et son mentor et nous y voyons un lien évident avec l'augmentation des scores de 2 points aux 4 items mentionnés ci-dessus. Ce sont également des éléments dont il a été question lors des rencontres de formation.

Nous n'observons, dans les commentaires des deux membres de la dyade, aucune référence aux stratégies d'enseignement ni à l'engagement des élèves. Nous n'observons aucune hausse importante du SEP quant à ces deux dimensions, tout en observant que les scores obtenus aux items de ces dimensions sont restés relativement élevés, avant et après le soutien mentorale.

On peut donc supposer que le principal défi du mentoré 4 était le respect des règles de classe par les élèves et la gestion des comportements dérangeants. Les rencontres mentales ont principalement porté sur ces aspects et ont pu avoir une incidence positive sur la gestion de classe du mentoré 4 quant à ces aspects.

5.4.3 Synthèse de l'ensemble des résultats (Questionnaires SEP et bilan du mentoré 4)

En résumé, les données montrent que le SEP du mentoré 4 a subi très peu de variation, sauf à la 1^{re} dimension sur la gestion de classe, notamment en regard de la gestion des comportements et la mise en place d'une gestion de classe efficace. Il est mentionné par les deux participants de la dyade qu'il y a eu remise en question des stratégies de gestion de classe, notamment des interventions préventives et de la gestion des comportements dérangeants.

Du côté du mentoré, l'accompagnement, les formations et l'analyse réflexive ont été utiles à la réflexion, à la prise de conscience que rien n'est jamais acquis pour la gestion de classe. Pour le mentor, il y a eu des modifications concrètes observées dans les stratégies de gestion de classe, suite aux formations, aux observations en classe et à l'analyse réflexive. Ces différences de perception quant aux effets du programme peuvent peut-être expliquer les différences quant à l'efficacité perçue pour chacun des thèmes du questionnaire bilan (accompagnement mentoré, formations, analyse réflexive et conception de la gestion de classe).

5.5 Synthèse globale des résultats pour les quatre mentorés

Le Tableau 5.1 présente un comparatif des variations pour les scores globaux du SEP pour chaque mentoré.

Nous constatons une hausse du SEP global pour les 4 mentorés, plus marquée pour le mentoré 1 (+1,17) et le mentoré 3 (+2,21), faible pour le mentoré 4 (+0,58) et presque nulle pour le mentoré 2 (+0,04). Pour le mentoré 1, nous constatons une hausse plus importante à la 3^e dimension (+1,38) et à la 1^{re} dimension (+1,25). Pour le mentoré 2, nous constatons des variations mineures aux dimensions 1 (-0,12) et 2 (+0,25), et une égalité à la 3^e dimension. Pour le mentoré 3, nous constatons des hausses assez importantes en adaptation scolaire aux dimensions 1 et 2 (+2,88 et +2,38) et une hausse à la 3^e dimension (+1,38). Pour l'éducation physique, les hausses pour les trois dimensions sont moins importantes, (+0,75 et +0,37) mais un peu plus pour la 1^{re} dimension (+1,5). Pour le mentoré 4, nous constatons une hausse plus grande à la 1^{re} dimension (+1,12) et assez minime pour les dimensions 2 et 3 (+0,37 et +0,26).

Tableau 5.1 Comparatif des variations des scores globaux du SEP pour chaque mentoré

	Mentoré 1	Mentoré 2	Mentoré 3	Mentoré 4
Variation 1 ^{re} dimension (gestion de classe)	+ 1,25	-0,12	+2,88/+1,5	+1,12
Variation 2 ^e dimension (stratégies d'enseignement)	+ 0,87	+ 0,25	+2,38/+ 0,75	+0,37
Variation 3 ^e dimension (engagement des élèves)	+1, 38	=	+1,38/+0,37	+0,26
Moyenne des variations du SEP	+ 1, 17	+ 0,04	+2,21/0,88	+0,58

Nous constatons que le programme de soutien mentorale en gestion de classe a pu influencer positivement surtout la 1^{re} dimension (gestion de classe), en observant la hausse du SEP, mais aussi en observant le nombre d'items pour lesquels la cote a augmenté. Nous observons des effets positifs possibles pour 4 mentorés quant à la gestion des comportements dérangeants et à la capacité à réagir aux élèves qui défient. Il semble avoir des effets positifs pour 3 mentorés quant à la capacité à calmer un élève dérangeant, à la mise en place d'une gestion de classe efficace et à la capacité à communiquer clairement ses attentes par rapport au comportement. Le programme semble avoir eu des effets sur 2 mentorés quant aux capacités à amener les élèves à suivre les règles et à empêcher les élèves de perturber.

Concernant la 2^e dimension (stratégies d'enseignement), le programme de soutien mentorale semble avoir eu des effets sur trois mentorés quant à l'utilisation de stratégies d'évaluation variées, à la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement et à la capacité à vérifier si les élèves ont bien compris. Les résultats montrent que le programme semble avoir eu des effets positifs sur 2 mentorés pour les 5 autres items de cette dimension, soit les capacités à fournir une autre explication ou un autre exemple aux élèves, à élaborer de bonnes questions pour les élèves, la capacité à répondre aux questions difficiles des élèves, à adapter l'enseignement au niveau des élèves et à offrir des défis adaptés.

Concernant la 3^e dimension, le programme de soutien mentorale semble avoir eu un effet sur 3 mentorés quant aux capacités à convaincre les élèves à réussir leurs travaux, à assister les élèves dans leur réussite et à aider les élèves à développer leur pensée critique. Il semble avoir eu un effet positif sur 2 mentorés quant aux capacités à valoriser les apprentissages des élèves, à motiver les élèves qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires et à favoriser la créativité des élèves. Nous constatons un effet positif possible pour 1 seul mentoré quant à la capacité à améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec et à intéresser les élèves plus difficiles.

Les résultats montrent un effet positif possible du programme de soutien mentorale pour chacun des 24 items, minimalement pour 1 mentoré.

5.6 Discussion

D'abord, rappelons que les résultats compilés par les questionnaires SEP (pré-test et post-test) n'ont pas de portée statistique significative, mais sont plutôt analysés comme étant des indices sur des retombées qu'a pu avoir le programme de soutien mentorale en gestion de classe.

Ensuite, nous rappelons le contexte dans lequel le projet d'intervention a été mis en place. Échelonné sur une année scolaire, avec sept enseignants y participant sur une base volontaire, ce programme de mentorat en gestion de classe pour enseignants débutants au secondaire se voulait un projet à caractère exploratoire, avec pour objectif la mise sur pied d'un programme de soutien mentorale en gestion de classe selon le modèle d'Archambault et Chouinard (2009) en trois phases, présenté aux participants lors de trois formations offertes au long de l'année scolaire, soit, dans un premier temps, l'établissement du fonctionnement de classe, dans un deuxième temps, le maintien du fonctionnement de la classe et le soutien à la motivation scolaire, puis, finalement, les interventions pour résoudre les problèmes de comportement. Les observations des mentorés en classe faites par les mentors suite aux formations ont donc porté principalement sur ces éléments de la gestion de classe. Il a donc eu, essentiellement, discussion, observation et analyse réflexive sur des éléments directement reliés au contexte de la classe, sans aborder directement, de façon ciblée, les stratégies d'enseignement et l'engagement des élèves.

Ainsi, il nous apparaît intéressant d'observer que les effets positifs perçus chez les mentorés concernent davantage des items reliés à la 1^{re} dimension du questionnaire SEP (gestion de classe) qu'aux deux autres dimensions (stratégies d'enseignement et engagement des élèves). Les résultats obtenus à ces deux dimensions, où on observe moins d'effets positifs possibles, peuvent servir en quelque sorte de points de comparaison. N'ayant pas fait directement, dans le cadre du programme de soutien mentorale, d'interventions directes, ou très peu, sur les stratégies d'enseignement et

sur la capacité à engager les élèves dans leurs apprentissages, il nous apparaît donc conséquent d'observer moins d'effets positifs possibles sur ces aspects.

Une mise en garde est nécessaire quant aux facteurs externes qui auraient pu influencer les résultats obtenus. D'abord, la participation volontaire des mentorés est un facteur à considérer, dans le sens où l'ouverture et l'implication dont ont fait preuve les mentorés constituent des éléments positifs quant à l'évolution de la compétence en gestion de classe et auraient pu contribuer, sans programme de soutien, à une hausse du SEP en gestion de classe. Ensuite, le questionnaire SEP pré-test, passé avant le soutien mentorale, a été rempli par les participants généralement en début d'année scolaire, alors que les enseignants en sont à l'étape de faire connaissance avec leurs élèves, à planifier leur enseignement pour l'année scolaire, sans avoir connu encore les difficultés propres à la gestion de leurs groupes-classes, alors que les participants ont répondu au questionnaire post-test après avoir vécu et surmonté, ou non, les difficultés inhérentes à leur tâche d'enseignement. Cette différence de contexte a pu avoir une incidence sur les réponses des mentorés, puisqu'il est toujours question ici de perceptions quant à leur compétence en gestion de classe, et non d'une évaluation formelle de cette compétence à partir de critères et de barèmes établis.

Nous prenons également en compte le fait que, en dehors du soutien mentorale, d'autres formes de soutien, notamment le soutien social par les pairs, peuvent avoir été données, de façon informelle, et peuvent avoir contribué à améliorer le SEP en gestion de classe, tout comme l'expérience acquise au fil de l'année scolaire peut, naturellement, faire en sorte que l'enseignant débutant se sente plus compétent à gérer sa classe auprès de ses élèves. D'ailleurs, quelques commentaires des participants au questionnaire bilan nous indiquent que c'est le cas, en effet.

Le mentoré 1 mentionne que, de façon générale, il a toujours cherché des moyens pour s'améliorer, qu'il n'a pas attendu le programme de mentorat pour être plus

efficace dans tous les aspects de son enseignement. Son mentor précise que son mentoré a, à la base, ce qu'il faut pour être un bon enseignant et un bon pédagogue et qu'il avait, au départ, une ouverture au changement et à l'amélioration.

Le mentoré 2, quant à lui, cite quelques éléments qui se sont améliorés, à son avis, en dehors du soutien mentorale, soit la compréhension des enjeux des élèves et leurs préoccupations et la compréhension de l'évolution de la dynamique du groupe. Le programme a dû, pour le moins, y contribuer par les discussions et les échanges.

Le mentoré 3 mentionne que certains éléments se sont mis en place par l'expérience, par exemple l'application de conséquences réparatrices aux élèves en lien avec le type de comportement et sa gravité. Il mentionne que, avec l'expérience, il se connaît mieux, sait ce qu'il aime et n'aime pas, ce qu'il accepte ou n'accepte pas, qu'il est plus facile de voir et sentir les signes pour intervenir en prévention. On peut croire que le programme de soutien mentorale a pu contribuer à cette prise de conscience.

Le mentor 3, quant à lui, pense que l'expérience acquise par son mentoré et le fait de mieux connaître ses élèves ont permis à celui-ci de s'adapter aux types d'élèves qu'il avait, avec leurs difficultés et leurs limites, dans des groupes différents, dans des contextes différents.

Le mentoré 4 précise que, une fois que les règles sont définies et établies au début de l'année scolaire, il est devenu plus sensible à l'importance de la gestion de classe. Bien que l'on puisse considérer que cela puisse être une incidence du programme de soutien mentorale, le mentoré considère que c'est quelque chose qu'il a acquis en dehors de ce programme. Il dit aussi comprendre que certains jeunes doivent connaître leurs limites ou être encadrés pour mieux travailler.

Dans un autre ordre d'idée, afin de mieux situer notre projet d'intervention en continuité avec les recensions des écrits présentées dans notre cadre théorique, nous

ferons des liens avec la recherche de Chouinard (1999) traitant du rôle des représentations et des connaissances procédurales dans les pratiques des enseignants débutants en gestion de classe, et celle de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) sur les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur travail avec les élèves.

Dans la recension des écrits de Chouinard, les différences de comportement entre les enseignants débutants et les enseignants experts en gestion de classe sont mises en relief pour illustrer la différence, entre autres, quant aux perceptions du rôle de l'enseignant, du type de rapport avec les élèves et de l'importance des connaissances procédurales en gestion de classe. Nous pouvons ici faire des liens avec certains commentaires des participants, mentorés et mentors, et les éléments du Tableau 2.2 de la page 22, considérant que le programme de soutien mentorale a peut-être aidé les mentorés à avoir des conceptions plus réalistes de leur rôle d'enseignant et de la gestion de classe, plus près de celles des enseignants experts.

En effet, le mentoré 1 mentionne dans un commentaire, par exemple, que le soutien mentorale lui a permis de mieux asseoir certaines techniques de gestion, donc liées aux connaissances procédurales, notamment la planification des interventions, devenues meilleures, et le fait de rendre signifiants les apprentissages auprès des élèves. Il dit également accorder plus d'importance à la gestion de classe qu'avant le programme de soutien. Le mentor 1, quant à lui, fait un lien avec la conception du rôle de l'enseignant en gestion de classe, davantage centré sur les actions des élèves que sur les siennes, comme il l'est davantage sur leurs besoins que sur les siens.

Par ailleurs, nous avons constaté que le mentoré 2 accordait une grande importance au matériel pédagogique, qu'il a dit ne pas avoir eu en sa possession. Or, c'est l'une des caractéristiques des enseignants débutants en gestion de classe mise en relief par Chouinard, qui précise que les débutants accordent plus d'importance aux stratégies d'enseignement et au matériel didactique et moins aux techniques de gestion de

classe, alors qu'un enseignant expert accorde plus d'importance aux techniques de gestion de classe. Peut-on y voir un élément d'explication aux commentaires mitigés du mentoré 2 quant à l'utilité du programme de mentorat et à la faible variation du SEP en gestion de classe, notamment à la 1^{re} dimension? Quoi qu'il en soit, la grande importance accordée au matériel didactique dans ses commentaires, alors qu'il aborde très peu l'aspect des techniques de gestion, est davantage une caractéristique d'un enseignant débutant en gestion de classe que celle d'un expert, selon Chouinard (1999). On peut considérer que, pour le mentoré 2, le programme de soutien mentorat ne semble pas avoir eu d'incidence positive sur la conception de la gestion de classe et sur son importance. On pourrait aussi présumer que, sans le soutien mentorat, le SEP aurait été encore plus bas et que le mentoré aurait peut-être abandonné.

Le mentoré 3, pour sa part, mentionne l'importance de répéter les règles de classe et le mentor 3 souligne que le programme, par les formations, a permis de faire une analyse de ses méthodes, comme l'analyse réflexive a permis au mentoré de revoir son déroulement (connaissances procédurales). On constate également que les commentaires du mentoré 3 sont davantage centrés sur le comportement des élèves, et moins sur les siens, caractéristique attribuée aux enseignants experts en gestion de classe. Cependant, il est difficile de savoir si c'est le programme de soutien mentorat qui a fait émerger ce comportement chez le mentoré ou si c'était déjà sa façon d'aborder la gestion de classe. On peut sans doute affirmer par contre que le programme de soutien mentorat n'a pas été nuisible.

De son côté, le mentoré 4 mentionne que, depuis le soutien mentorat, il revient souvent sur les règles de classe et est plus sensible à l'importance de la gestion de classe, caractéristique qui le rapproche de celle d'un enseignant expert.

À la lumière de ces commentaires, nous pouvons considérer que le soutien mentorat a pu intervenir positivement dans le processus du développement de la compétence en

gestion de classe décrit par Kagan (1992, cité dans Chouinard, 1999) sur l'une ou l'autre des cinq composantes du processus, soit 1) la prise de conscience des représentations à propos des élèves et de l'enseignement; 2) l'augmentation des connaissances sur les élèves et ajustement de leur image personnelle d'enseignant; 3) la décentration consistant à diriger leur attention vers leurs élèves; 4) l'augmentation progressive de certains modèles d'action afin d'intégrer harmonieusement la gestion de classe; 5) l'acquisition des habiletés en résolution de problèmes.

Par exemple, le mentoré 1, en mentionnant de meilleures techniques de gestion de classe et le fait de vouloir rendre signifiant les apprentissages des élèves, présente des comportements en lien avec une décentration de son attention vers les élèves et une augmentation de certains modèles d'action. Cependant, il ne semble pas, pour le mentoré 2, y avoir, du moins en apparence par son commentaire, une décentration vers les élèves, mais une centration sur le matériel pédagogique. Rappelons cependant, comme mentionné plus haut, qu'il a mieux compris les préoccupations des élèves et le fonctionnement de son groupe.

Le mentoré 3, en mentionnant une analyse de ses méthodes, présente des comportements en lien avec une augmentation de certains modèles d'action et, par ses commentaires sur les élèves, présente des comportements en lien avec une décentration de l'attention vers les élèves.

Le mentoré 4, de son côté, semble présenter, par ses commentaires sur les règles de classe et en mentionnant qu'il ne faut jamais prendre la gestion de classe pour acquise, des comportements en lien avec une prise de conscience à propos des représentations de l'enseignant, puisque il semble accorder davantage d'importance à la gestion de classe qu'avant le soutien mentorale.

Dans la recension des écrits de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), le lien fait entre le sentiment d'efficacité personnelle, les pratiques éducatives et le

développement de la compétence en gestion de classe présente un intérêt certain quant aux résultats obtenus par nos questionnaires, SEP et bilan, et les commentaires des participants.

Nous constatons que, chez nos mentorés, nous avons observé des hausses de score du SEP pour les 8 items de la 2^e dimension du questionnaire SEP (stratégies d'enseignement), plus particulièrement sur 3 items, pour 3 des quatre mentorés, soit l'utilisation de stratégies d'évaluation variées, la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement et la capacité à vérifier si les élèves ont bien compris. Il y a donc eu des effets possibles observés sur les pratiques éducatives. Rappelons les augmentations du SEP à cette dimension pour les 4 mentorés (mentoré 1 : +0,87 ; mentoré 2 : +0,25 ; mentoré 3 : +2,38/+0,75 ; mentoré 4 : +0,37), qui ne sont pas des scores très élevés, sauf chez le mentoré 3 en contexte d'enseignement en adaptation scolaire, mais qui sont tout de même positifs pour les quatre mentorés.

Par ailleurs, nous pouvons lier les augmentations de cotes à la 3^e dimension du questionnaire SEP aux résultats de la recherche de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012). Rappelons d'abord la définition du concept de sentiment d'efficacité personnelle pour faire le lien entre nos résultats et cette recherche. Bandura (2003, cité dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) définit le SEP comme étant la croyance, vraie ou fausse, qu'un individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'était fixé. En ce qui nous concerne, l'objectif visé par les enseignants, selon notre définition de la compétence en gestion de classe (p.15), inspirée par celle d'Archambault et Chouinard (2009) est de planifier, organiser et, au besoin, restaurer des conditions propices au développement des compétences des élèves dans la classe.

Par conséquent, il nous est possible d'observer par l'augmentation des scores du SEP à la 3^e dimension (engagement des élèves) du questionnaire SEP (mentoré 1 : +1,38 ; mentoré 2 : = ; mentoré 3 : +1,38/+0,37; mentoré 4 : +0,24), qu'il y a des variations positives pour 3 d'entre eux et sans variation pour un seul mentoré. Ainsi, nous

pouvons supposer que le programme de soutien mentorale, a pu agir sur la croyance de 3 mentorés quant à leur capacité à offrir des conditions propices aux élèves pour favoriser leur engagement dans leur apprentissage et, conséquemment, sur leur capacité à développer les compétences de leurs élèves. D'ailleurs, pour 3 mentorés, nous avons, entre autres, observé des variations positives de score pour 4 items, soit la capacité à convaincre les élèves qu'ils peuvent réussir leurs travaux, la capacité à réussir leurs travaux, la capacité à assister les élèves dans leur réussite et la capacité à aider les élèves à développer leur pensée critique. On peut donc supposer que ces trois enseignants débutants ont cru davantage, grâce au soutien mentorale, qu'ils pouvaient enseigner efficacement et influencer la réussite scolaire de leurs élèves. Au lieu d'attribuer les échecs de certains élèves à des facteurs situationnels, ils auront ainsi tendance, on le souhaite, à persévérer dans la recherche de solutions à leurs problèmes de gestion de classe.

Les résultats observés au SEP à la 1^{re} dimension, soit celle de la gestion de classe, pour 3 mentorés (mentoré 1 : +1,25; mentoré 3 : +2,88/+1,15; mentoré 4 : +1,12) vont aussi dans le sens des résultats présentés par Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, qui démontrent que les enseignants avec un SEP plus élevé ont une meilleure capacité à intervenir auprès des élèves ayant des difficultés comportementales. Or, il y a 4 items de la 1^{re} dimension qui font référence aux difficultés comportementales, soit l'item 2 (gestion des comportements dérangeants), l'item 8 (capacité à calmer un élève dérangeant ou bruyant), l'item 14 (capacité à empêcher les élèves de perturber) et l'item 17 (capacité à réagir aux élèves qui défient). Pour le mentoré 1, nous observons une hausse de score pour ces 4 items. Pour le mentoré 2, nous observons une hausse de score pour les items 2 et 17. Pour le mentoré 3, nous observons des hautes de scores pour les items 2, 8 et 17 en éducation physique et une hausse pour les 4 items en adaptation scolaire. Pour le mentoré 4, nous observons une hausse de score pour les items 2, 8 et 17. Il semble donc que le soutien mentorale, en améliorant le SEP à la 1^{re} dimension (du moins pour trois

mentorés) ait eu une incidence sur la confiance de ces enseignants débutants à mieux réagir avec les élèves ayant des difficultés comportementales.

Pour terminer cette discussion, nous rappellerons la posture épistémologique de notre cadre théorique, selon la théorie socio-cognitiviste de Bandura, par laquelle nous définissons l'enseignant comme étant un être humain en action dans son milieu et dont les processus cognitifs et vicariants jouent un rôle central dans son adaptation à son milieu. Or, dans un contexte d'enseignement au secondaire en milieu défavorisé et considérant l'application de la politique d'inclusion scolaire, les défis de gestion de classe sont de taille. Trois de nos mentorés enseignaient à des élèves avec des difficultés particulières (adaptation scolaire) et l'autre enseignait au 1^{er} cycle, à des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire. Comme la formation initiale de nos mentorés n'est pas en adaptation scolaire, il y avait donc, au départ, un défi d'adaptation pour ces quatre enseignants débutants et un besoin réel de pouvoir adopter des comportements et faire des interventions efficaces en gestion de classe en tenant compte des particularités et des besoins de leurs élèves. Rappelons qu'il existe, selon la théorie socio-cognitiviste de Bandura, une réciprocité dans l'interaction de trois déterminants importants (individu, comportement, environnement), par l'illustration que nous avons faite de ces interactions entre ces trois déterminants dans le cadre de notre projet par la Figure 2.1 (page 30).

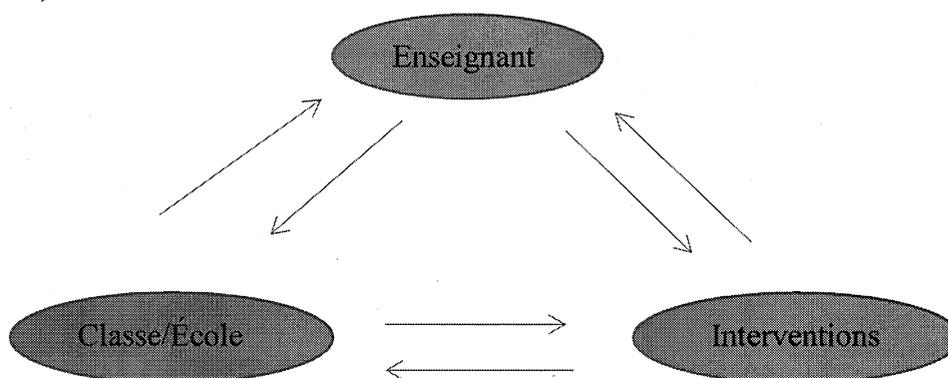


Figure 5.1 Réciprocité causale triadique dans un contexte de classe (Roy, 2017, selon Carré, 2004)

Ainsi, nous comprenons que, par le soutien mentorale et les effets positifs perçus sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des mentorés et les 24 items des 3 dimensions du questionnaire, nous avons voulu agir directement sur les enseignants débutants et leurs croyances, pour qu'ils modifient leur comportement et leurs interventions dans le but de créer un meilleur climat d'apprentissage (environnement).

Dans cette perspective, les voies de recherche et d'expérimentation concernant le mentorat en gestion de classe peuvent s'avérer multiples. Il en sera question plus loin.

5.7 Pistes d'amélioration du programme de mentorat en gestion de classe

En lien avec les commentaires des participants dans les parties B et C du questionnaire bilan, voici quelques pistes d'amélioration suggérées pour une plus grande efficacité dans l'implantation d'un programme de mentorat en gestion de classe:

- Aller plus en profondeur dans les formations théoriques, avec des lectures préalables sur les sujets abordés, tout en abordant davantage le côté pratique de la gestion de classe (situations concrètes);
- Augmenter le nombre de rencontres mentoraes;
- Augmenter le nombre d'observations en classe;
- Privilégier les observations dans le même groupe et le même environnement;
- Accorder davantage de disponibilité aux mentors et aux mentorés pour des discussions avec leur mentoré sur des cas d'élèves plus difficiles;
- Encourager les mentors et les mentorés à se voir de façon informelle, hors du cadre des rencontres mentoraes, notamment pour avoir un point de vue expérimenté sur des situations vécues par le mentoré;

- Tenir la première formation avant la rentrée des classes et la première observation dès l'établissement des règles de classe avec les élèves;
- Améliorer l'outil d'analyse réflexive fourni aux participants en précisant les questions;
- Cibler les formations en lien avec les particularités des élèves de l'école.

Des aspects importants ont aussi été commentés par les participants, notamment l'importance du choix des mentors, la relation mentorale et la présence d'un membre de la direction dans le processus de mentorat.

Selon les participants, le mentor doit être expérimenté et avoir une bonne réputation. Il doit être disponible et intéressé à aider les nouveaux enseignants. Il devrait, selon certains, enseigner la même discipline, mais pas obligatoirement pour d'autres, puisque, de toute façon, il y a des « principes universels » en gestion de classe et qu'un contexte de mentorat n'est pas un contexte de stage en enseignement d'une discipline. Il est aussi mentionné qu'un enseignant d'une autre discipline peut apporter un nouveau point de vue quant à la gestion d'une classe. Il est par contre précisé que, la planification pédagogique étant étroitement en lien avec la gestion de classe, il serait préférable que le mentor et le mentoré enseignent la même discipline si cela est abordé, ou sinon que le mentor enseigne à des élèves de même niveau, puisque les comportements sont similaires si les élèves sont du même âge. Les résultats recueillis montrent le besoin des mentorés formés dans une autre discipline et qui doivent enseigner à des élèves en adaptation scolaire d'être soutenus par un mentor spécialisé qui connaît ce type d'élèves.

Toujours selon les participants, le mentor doit être quelqu'un qui a mis en place un processus de pratique réflexive, qui réfléchit à ses interventions et qui cherche constamment à s'améliorer. C'est quelqu'un qui doit faire preuve d'un bon jugement, qui a un esprit d'analyse et de synthèse. C'est un fin observateur, qui peut voir ce qui se passe en classe, le comprendre et l'expliquer. Il doit bien communiquer ses idées,

être apte à faire réfléchir le mentoré sur sa pratique en le questionnant. C'est une personne qui n'est pas intimidante et qui a la capacité de se faire accepter dans la classe observée et de s'effacer afin que le mentoré ne se sente pas jugé. Il doit pouvoir analyser avec clarté les interventions du mentoré en lien avec les formations et les notions théoriques afin de l'aider à améliorer sa pratique. Ce doit être un bon pédagogue d'abord et avant tout. Il doit bien connaître son rôle et la portée de son interaction avec le mentoré. Le mentor est aussi un apprenant, qui doit transmettre ses pratiques, fruit d'un travail de plusieurs années d'apprentissage. C'est une personne capable de motiver le mentoré et de l'aider à s'améliorer sans essayer de faire appliquer sa façon de faire, mais de faire prendre conscience des méthodes efficaces qu'il utilise. Le mentor est ainsi vu comme un coach, en considérant que le mentoré doit trouver ses façons de faire personnelles. Il doit posséder des qualités personnelles de base, comme la générosité, l'empathie, l'humilité, sans être orgueilleux, ni imbu de ses connaissances, et il ne doit pas porter de jugement. Il est aussi vu comme essentiel que le mentor et le mentoré aient une bonne relation et que le mentor participe de façon volontaire au programme.

La présence de la direction a été perçue de façon positive ou neutre, à condition de considérer qu'un enseignant débutant pourrait se sentir intimidé ou jugé sur ses compétences en gestion de classe, alors qu'il peut être dans une situation où il devra éventuellement être évalué par la direction. Cela pourrait freiner les intentions de certains enseignants débutants à participer. Cependant, sa présence, selon l'un des mentors, peut contribuer à la crédibilité du programme et inciter les mentorés à une certaine « performance » attendue, par la présence d'une figure d'autorité hiérarchique. Un mentoré a vu la présence de la direction comme aidante, puisque celle-ci fournissait lors des formations de la documentation à consulter.

Les mentorés disent avoir eu besoin de plus de temps avec leur mentor alors que des rencontres étaient déjà planifiées et organisées. On peut penser que dans le cadre

d'une relation mentorale non structurée, ce besoin serait encore plus fort, pour éviter, par exemple, que le mentor attende que son mentoré manifeste ses besoins.

5.8 Perspectives

Comme suite à ces commentaires sur notre programme de soutien mentorale en gestion de classe, nous entrevoyons des perspectives d'expérimentation et de recherche en continuité avec l'incidence du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants en gestion de classe.

D'abord, il serait pertinent d'élargir l'expérimentation avec un nombre de participants suffisant pour être en mesure d'en tirer des conclusions statistiques significatives, en sortant du cadre de référence des écrits de Chouinard et Archambault. Ce serait, bien évidemment, une recherche d'envergure, puisqu'il faudrait recruter une quantité adéquate de participants dans plusieurs écoles, faire en sorte que les formations données soient les mêmes partout et que le programme soit supervisé de la même façon dans les écoles participantes. Des données recueillies par des entretiens semi-dirigés pourraient servir, entre autres, à faire des études de cas spécifiques de soutien mentorale en gestion de classe.

Ensuite, une expérimentation de soutien mentorale pourrait cibler directement le processus de développement de la compétence en gestion à partir des cinq composantes citées plus haut et décrites par Kagan (1992, cité dans Chouinard, 1999), soit 1) la prise de conscience des représentations à propos des élèves et de l'enseignement; 2) l'augmentation des connaissances sur les élèves et ajustement de leur image personnelle d'enseignant; 3) la décentration consistant à diriger leur attention vers leurs élèves; 4) l'augmentation progressive de certains modèles

d'action afin d'intégrer harmonieusement la gestion de classe; 5) l'acquisition des habiletés en résolution de problèmes.

Nous entrevoyons aussi des perspectives intéressantes quant à l'incidence d'un programme de soutien mentorale en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe et les résultats scolaires des élèves ou en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des élèves quant à leurs compétences disciplinaires.

CONCLUSION

Ce projet d'intervention dans le cadre de la maîtrise en administration scolaire se voulait être une expérimentation en milieu de travail d'un gestionnaire d'établissement scolaire, ayant pour but de mettre à l'essai une mesure de soutien pour des enseignants débutants dans une perspective d'insertion professionnelle, afin d'en mesurer et d'en évaluer les incidences sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et sur la perception du développement de la compétence en gestion de classe. La gestion de classe, principale préoccupation des enseignants débutants, a été ciblée, puisque c'est aussi une préoccupation des milieux d'enseignement québécois. Le double rôle d'un gestionnaire d'établissement scolaire consistant à la fois à soutenir et à évaluer les enseignants à statut précaire, place parfois la direction dans une position ambiguë, puisqu'une mesure de soutien nécessite un lien de confiance, et non un lien hiérarchique. Ainsi, en proposant un soutien par les pairs sous forme de mentorat, une direction peut s'assurer d'offrir le soutien nécessaire aux enseignants débutants tout en gardant la distance et l'objectivité nécessaires à une évaluation du rendement professionnel.

Comme nous l'avons constaté, des effets positifs du programme de soutien mentorat ont été perçus par l'ensemble des participants, mentorés et mentors, surtout sur la gestion de classe (1^{re} dimension), un peu sur les stratégies d'enseignement (2^e dimension) et sur l'engagement des élèves (3^e dimension). Selon les résultats, les quatre mentorés ont perçu une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Il est toutefois difficile, voire impossible, de soutenir que c'est seul le programme de soutien mentorat qui en est la cause. D'ailleurs, les quatre mentorés répondent qu'ils croient que leur compétence en gestion de classe s'est améliorée en dehors du soutien mentorat pendant la durée du

programme, notamment par l'expérience acquise durant leur contrat d'enseignement et le soutien des autres collègues enseignants. On peut cependant présumer que sans le soutien mentorale, ils auraient eu des perceptions différentes, ou bien qu'ils ne se seraient tout simplement pas posé la question.

Nous avons toutefois observé que cette hausse a été plus marquée pour un mentoré formé en enseignement de l'éducation physique, mais pour lequel la hausse du SEP en gestion de classe a été plus élevée en adaptation scolaire (qui n'est pas son champ d'enseignement) que la hausse de son SEP en éducation physique. Nous avons observé une légère hausse pour un enseignant d'anglais, enseignant sa discipline à des élèves d'adaptation scolaire, une hausse plus légère (+0,58) pour un enseignant de français dans sa discipline avec des élèves régulier et une hausse non significative (+0,04) pour un enseignant d'univers social enseignant à des élèves en adaptation scolaire avec de grandes difficultés (dysphasie sévère).

Pour l'enseignant d'éducation physique, les commentaires écrits sont plutôt mitigés, celui-ci disant ne pas savoir si c'est le programme de soutien mentorale qui l'a aidé ou si c'est le fruit de son expérience acquise durant l'année scolaire, alors que son mentor constate une amélioration dans le cadre du programme. Le mentoré constate cependant qu'il fait davantage confiance à ce qu'il faisait déjà avant le soutien mentorale. Les commentaires de l'enseignant d'anglais sont très positifs et on comprend par ceux-ci toute l'ouverture et tout l'enthousiasme qu'il a manifestés envers le projet, tout comme son mentor, dont les commentaires vont dans le même sens. Les commentaires de l'enseignant d'univers social avec un contrat en adaptation scolaire sont assez mitigés, même plutôt négatifs, sauf concernant les formations et l'analyse réflexive, et son mentor émet des commentaires dans le même sens, en précisant qu'il semble y avoir une prise de conscience quant à la nécessité de s'adapter aux besoins des élèves. Les commentaires de l'enseignant de français sont généralement positifs, dans le sens où cela lui a permis d'accorder plus d'importance

à la gestion de classe et à l'application des règles de conduite, ce que le mentor le confirme. On peut supposer que le soutien mentorale a davantage aidé les enseignants devant s'adapter à une clientèle d'élèves en difficulté et que, pour l'enseignant d'univers social, le programme n'a pu rencontrer cet objectif, puisque l'importance était plutôt mise sur la matériel pédagogique, au lieu de miser sur la relation avec les élèves.

Nous constatons que chaque enseignant débutant, par sa formation initiale, ses principes personnels, ses valeurs et la perception qu'il a de son rôle d'enseignant, est un cas particulier et que le soutien mentorale a eu des effets différents sur chacun d'eux, plus marqués chez certains, moins pour d'autres et sur des éléments parfois communs, parfois différents. Le programme de soutien mentorale tel qu'expérimenté peut donc constituer une forme de soutien valable pour des enseignants débutants, en considérant qu'une formule unique, avec un cadre formel et une structure planifiée n'est peut-être pas une mesure de soutien pouvant répondre à tous les besoins. Il est d'ailleurs pertinent de se poser la question à savoir si une mesure de soutien en gestion de classe par mentorat devrait être offerte systématiquement à tous les enseignants débutants ou à ceux qui en ont vraiment besoin, qui en manifestent le désir ou pour qui une structure bien établie convient davantage qu'à d'autres. Quelques commentaires dans le questionnaire bilan nous laissent supposer que c'est surtout une question d'avoir du temps avec le mentoré.

En mettant sur le même pied au départ tous les mentorés malgré leurs bagages différents, il nous apparaît possible que le type de soutien offert ne convienne pas à tous ou n'aient pas les mêmes répercussions. Quelques commentaires du questionnaire bilan démontrent que certains aspects importants pour eux dans le programme n'ont pas été abordés, par exemple l'étude de situations difficiles concrètes, ou bien, au contraire, une approche théorique plus approfondie avec des lectures suggérées au préalable. On pourrait suggérer, par exemple, des rencontres

communes avec des objectifs personnels individuels, à partir de besoins spécifiques ciblés par les participants. Il pourrait donc y avoir une structure commune avec un espace pour répondre aux besoins individuels.

Dans une perspective d'insertion professionnelle et de soutien à l'enseignant débutant, les participants au programme de soutien mentorale mentionnent l'importance pour les enseignants débutants en gestion de classe d'être encouragés, écoutés, rassurés, qu'on leur partage des trucs du métier (sous la forme d'un guide pour débutants, par exemple) et que le milieu de travail soit stable. Il est aussi souvent question de l'importance d'avoir du temps pour discuter avec les collègues plus expérimentés, d'avoir des formations par département ou des personnes ressources qui se déplacent. On soulève, par ailleurs, l'importance du soutien de la direction et le soutien de l'ensemble des collègues de l'équipe-école.

Une remarque qui revient souvent est l'importance d'accueillir les enseignants débutants en début d'année scolaire, de leur présenter l'école, ses particularités, les outils et les personnes disponibles pour eux et de les encourager à demander de l'aide. Il ne faut pas laisser l'enseignant débutant s'isoler.

À l'issue de ce projet, quelques questions sont survenues de la part des participants. Comment bien choisir les mentors? Comment les former à bien remplir leur rôle? Que faire si la relation mentorale n'est pas bonne? Que faire si le mentor constate de graves lacunes en gestion de classe chez le mentoré et si celui-ci ne fait rien pour s'améliorer? Ce sont des situations possibles, pour lesquelles il faudrait envisager des solutions. La formation des mentors nous apparaît être alors un aspect plus qu'essentiel à considérer.

Nous constatons que, bien au-delà d'une mesure formelle de soutien structuré en gestion de classe, il est question d'avoir des milieux ouverts, prêts à accueillir les enseignants débutants, avec des mesures de soutien, formelles ou informelles, selon

les besoins, et une équipe-école dont les membres sont conscients des difficultés que peuvent rencontrer des enseignants débutants en gestion de classe. Somme toute, les résultats de ce projet d'intervention sont encourageants et motivent la poursuite de recherches et de projets d'intervention sur le sujet, en misant sur l'importance d'évaluer les retombées des mesures de soutien. Notre projet nous amène aussi à questionner l'organisation scolaire afin qu'elle permette la mise en place de mesures structurées d'accueil et d'accompagnement des nouveaux enseignants dans toutes les écoles, en vue de l'amélioration de l'enseignement et de la réussite éducative.

ANNEXES

ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE POUR LES MENTORS SELON LES TROIS PHASES DU MODÈLE D'ARCHAMBAULT ET CHOUINARD (2009)

Phase 1 : Établissement du fonctionnement de la classe
1- Met en place des règles bien définies, efficaces et sécuritaires pour les activités habituelles de la classe et s'assure que tous les élèves les comprennent et connaissent les conséquences de leur transgression.
2- Fait participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.
3- Fait partager aux élèves et partage avec eux les responsabilités propres au bon fonctionnement de la classe.
4- Discute avec les élèves des règles à observer lors d'une situation d'apprentissage particulière.
5- Communique clairement aux élèves ses attentes et exigences quant à leur participation aux activités d'apprentissage et vérifie la compréhension qu'ils en ont.

Phase 2 : Le maintien du fonctionnement de la classe et le soutien à la motivation scolaire
1- Accueille les élèves avec respect et communique son intérêt à l'égard de la matière enseignée.
2- Maintien un climat propice à l'apprentissage en favorisant la coopération entre les élèves plutôt que la compétition.
3- Fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions.
4- « Garde un œil » sur tous les élèves pendant qu'ils travaillent aux diverses tâches (vision périphérique) afin de s'assurer qu'ils demeurent centrés sur le travail à exécuter.
5- Favorise un climat de classe propice aux apprentissages.

Phase 3 : L'intervention pour résoudre des problèmes de comportement
1- Valorise et encourage les attitudes et les comportements propres à instaurer une vie de groupe où l'on retrouve respect de soi, des autres et de l'environnement, tolérance, communication et responsabilité.
2- Rencontre les élèves qui ne respectent pas les règles de fonctionnement en classe et tente de trouver avec eux des façons de s'ajuster.
3- Gère les comportements des élèves ou des équipes par des gestes discrets ou par des mesures prévues avec les élèves.
4- Utilise des stratégies de gestion qui peuvent prévenir la manifestation des comportements indésirables.
5- Se comporte de manière à favoriser le respect des règles de fonctionnement de la classe et est constant dans leur application, tout en s'ajustant aux comportements des élèves de manière souple.

ANNEXE B

FICHE DE RETOUR RÉFLEXIF

(Extrait du guide pratique « La gestion de classe au secondaire », de Thompson et Hamel, 2012)

Gérez-vous bien votre classe?	
	<i>Inscrivez un « + » sur la ligne précédant l'énoncé correspondant au bon comportement que vous obtenez déjà en classe. Si vous devez améliorer des aspects moins présents, inscrivez un « - » sur la ligne. Aucune classe n'est parfaite, rassurez-vous, mais les comportements présentés ci-dessous sont des indicateurs importants d'une bonne gestion de classe.</i>
	1- Lorsque vous n'êtes pas là, les élèves suivent les routines et les règles de classe
	2- Les élèves s'entraident. Vous pouvez également compter sur eux pour vous aider.
	3- Vos élèves parlent plus que vous, mais leurs conversations portent surtout sur le travail à faire. Leur énergie est investie dans leurs tâches.
	4- Personne ne crie ou ne fait de harcèlement. Tout le monde s'efforce d'être poli.
	5- Les élèves ferment les yeux sur les écarts de conduite de leurs pairs.
	6- Les élèves sont fiers de leurs travaux. Les aires de travail sont bien rangées à la fin de la journée
	7- Le niveau de bruit est souvent élevé, mais c'est en raison de leur enthousiasme.
	8- Les préoccupations communautaires font partie de la classe puisque tous les élèves sont conscients de l'importance de leur action sur le groupe.
	9- Tout le monde participe. Tout le monde est apprécié. La diversité n'est pas seulement tolérée, elle est célébrée.
	10- Les élèves ont des objectifs de vie à court terme et à long terme, et ils travaillent avec vous afin de les atteindre.
	11- Le travail est stimulant, mais la réussite est à la portée des élèves.
	12- Vous n'avez pas à demander aux élèves de se calmer. Ils commencent à travailler dès qu'ils entrent en classe.
	13- Les besoins de chaque élève sont pris en compte grâce à un ensemble d'activités diverses conçues pour favoriser l'apprentissage et à un éventail de stratégies disciplinaires.
	14- Les élèves vous considèrent comme un enseignant ferme et aimable qui les traite avec équité.
	15- Vous avez un plan pour prévenir les problèmes de discipline et pour y faire face s'ils surviennent.

Discutez des éléments pour lesquels vous avez inscrit un « moins » avec votre mentor en tentant d'expliquer les raisons pour lesquelles vous croyez éprouver des difficultés avec ces éléments. Veuillez consigner les éléments importants de votre discussion sur la fiche suivante et vous fixer un objectif personnel en gestion de classe pour les prochaines semaines sur lequel votre mentor portera une attention particulière.

Fiche synthèse du retour réflexif

Veuillez inscrire le numéro de mentoré qui vous a été attribué :

Date de l'observation par le mentor : _____

Date de la rencontre du retour réflexif : _____

Éléments ressortis de la discussion

Points forts :

Points à améliorer :

Raisons expliquant les difficultés :

Pistes pour les points à améliorer :

Votre conception de la gestion de classe a-t-elle changé depuis le début de l'année scolaire? Si oui, expliquez en quoi elle a changé et pourquoi.

Objectif personnel :

18	Aider vos élèves à développer leur pensée critique?	<input type="checkbox"/>							
19	Vérifier si vos élèves comprennent ce que vous avez enseigné?	<input type="checkbox"/>							
20	Communiquer clairement à vos élèves quelles sont vos attentes par rapport à leur comportement?	<input type="checkbox"/>							
21	Favoriser la créativité des élèves (initiative, autonomie, recherche de nouvelles solutions)?	<input type="checkbox"/>							
22	Offrir des défis adaptés à vos meilleurs élèves?	<input type="checkbox"/>							
23	Établir des routines qui assurent le déroulement harmonieux des activités?	<input type="checkbox"/>							
24	Intéresser les élèves les plus difficiles?	<input type="checkbox"/>							

Pour des fins d'analyse, les 24 items précédents seront regroupés selon trois sous-échelles :

Stratégies d'enseignement (8 items) : capacité perçue de l'enseignant à adapter son enseignement aux différents types d'élèves, varier ses interventions et s'assurer de la compréhension de tous.

Gestion de classe (8 items) : capacité perçue de l'enseignant à maintenir une certaine discipline auprès des étudiants, faire respecter des consignes et gérer des élèves susceptibles de déranger le déroulement normal du cours.

Engagement des élèves (8 items) : capacité perçue de l'enseignant d'engager (motiver) les élèves efficacement dans les tâches d'apprentissage.

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE BILAN (VERSION MENTORÉ)

UQÀM

Département d'éducation et de pédagogie

Programme de mentorat en gestion de classe dans cadre de la maîtrise en éducation et pédagogique, profil intervention, spécialisation en gestion de l'éducation

Questionnaire aux mentorés sur leurs perceptions quant à l'efficacité du programme et aux conditions propices à son implantation

No. de participant : ()

Veillez noter que toutes vos réponses demeureront confidentielles

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE BILAN (VERSION MENTOR)

UQÀM

Département d'éducation et de pédagogie

Programme de mentorat en gestion de classe dans cadre de la maîtrise en éducation et pédagogique, profil intervention, spécialisation en gestion de l'éducation

Questionnaire aux mentors sur leurs perceptions quant à l'efficacité du programme et aux conditions propices à son implantation

No. de participant : ()

Veillez noter que toutes vos réponses demeureront confidentielles

ANNEXE F

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARTICIPANT MAJEUR)



L'implantation d'un programme de mentorat pour les enseignants débutants en gestion de classe

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Michel Roy
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation
Adresse courriel : roy.michel.7@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514 596-5970 poste 5974

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet d'intervention visant à expérimenter un programme de mentorat pour les enseignants débutants en gestion de classe. L'importance de la compétence en gestion de classe en enseignement et le souhait des directions d'école d'offrir un soutien adéquat motivent l'expérimentation de ce projet. Ce projet d'intervention est réalisé sous la direction de Catherine Meyor, professeure du département d'éducation et de pédagogie et de France Dufour, professeure au département d'éducation et de formation spécialisées, toutes deux de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Mme Meyor peut être jointe à l'adresse meyor.catherine@uqam.ca et Mme Dufour à l'adresse dufour.france@uqam.ca

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Pour les mentors, il est question d'assister à cinq rencontres, à observer à trois reprises leur mentoré. Ces observations seront suivies d'une rencontre d'analyse réflexive en dyade dont une fiche synthèse sera tirée. Les participants devront participer à une entrevue semi-dirigée de 30 minutes à la fin du programme. Il est à noter que l'entrevue sera enregistrée.

Pour les mentorés, il est d'abord question de répondre à un questionnaire d'environ 20 minutes et de repasser le même questionnaire à la fin du projet. Il est aussi question d'assister à quatre rencontres, d'accepter la présence de leur mentor dans leur classe pour trois observations, observations suivies d'une rencontre d'analyse réflexive en dyade, de remplir une fiche synthèse et de participer à une entrevue semi-dirigée de 30 minutes à la fin du programme. Il est à noter que l'entrevue sera enregistrée.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances en éducation sur le plan scientifique et à l'expérimentation d'une mesure de soutien pour une meilleure insertion professionnelle des enseignants débutants.

Aucun risque majeur n'est associé à ce projet.

Cependant, pour le mentoré, l'analyse réflexive demande une bonne dose d'honnêteté et de capacité à reconnaître ses points à améliorer. La remise en question des croyances sur la gestion de classe est au cœur de l'intervention du mentor par l'observation et l'analyse réflexive. Pour les mentors, il est question d'un travail d'équipe supposant de partager honnêtement son point de vue avec le mentoré.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et les deux codirectrices, Catherine Meyor et France Dufour, auront accès au matériel de recherche non codé. Le matériel de recherche non codé (questionnaires, fiches d'analyse réflexive et bandes enregistrées des entrevues) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les documents ainsi que les formulaires de consentement seront détruits après le dépôt du rapport final.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins du projet (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Pour les enseignants à statut précaire devant être soumis à une évaluation de rendement ou les enseignants en stage probatoire dont les compétences doivent être évaluées pour l'obtention du brevet par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le refus ou l'acceptation de participer à ce projet n'influencera en rien votre évaluation. Le programme de soutien en gestion de classe et l'évaluation des enseignants sont des processus totalement distincts. Une participation à ce projet n'assure pas une réussite à l'évaluation et un refus de participer ne peut entraîner un échec.

Le rôle du responsable du projet et son rôle de directeur adjoint en évaluation de rendement seront clairement distingués. Le programme de mentorat et l'évaluation de rendement sont deux processus complètement distincts. D'ailleurs, à votre demande, votre évaluation pourra être faite par un autre membre de la direction que le responsable de ce projet d'intervention. La conseillère pédagogique sera la personne responsable des formations et de l'analyse réflexive, et le directeur adjoint agira à titre de superviseur du projet, présentant le programme de mentorat et effectuant les cueillettes de données. Il animera la première rencontre avec les mentors et une rencontre bilan à la fin du programme.

COMPENSATION

En accord avec la direction de l'école, le temps nécessaire à la participation de ce projet d'intervention sera reconnu dans votre tâche d'enseignement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 514 596-5970, poste 5974, pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directrices du projet, Mme Meyor et Mme Dufour, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par l'UQAM sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. D'ailleurs, l'accès aux données est assujéti à l'obtention du certificat éthique. Ainsi, l'analyse des données ne commencera pas avant l'approbation du comité éthique. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet d'intervention. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au mieux de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom et coordonnées :

Michel Roy
roy.michel.7@courrier.uqam.ca
514 596-5970 poste 5974

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boucher, M. (2001). La gestion de classe : jongler avec tout pour réussir avec tous. *Vie pédagogique*. 119 (avril-mai), 16.
- Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [s.d.]. Récupéré de www.insertion.qc.ca
- Carré, P. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : Autour de l'œuvre de Bandura*. Paris : L'Harmattan.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2014). *Formulaire T148, rapport d'évaluation pour le stage probatoire*. Montréal : Services des Ressources humaines de la CSDM.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2014). *Formulaire T110, guide d'évaluation du rendement du personnel enseignant*. Montréal : Services des Ressources humaines de la CSDM.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Rapport annuel sur les états et besoins de l'éducation*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 45(1), 63-80.

- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité des nouveaux enseignants*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus, l'archive de publication électronique de l'UDM* <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui>.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (2002). *La gestion de la classe*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fortin, R. (2001). Gestion de classe et gestion d'école : une cohérence à construire. *Vie pédagogique*, 119 (avril-mai), 17-19.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Lapointe, C. (2010). *Croyances, forces et difficultés d'étudiants de quatrième année en enseignement préscolaire-primaire relativement à la compétence à gérer un groupe-classe*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- 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.
- 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., Mukamurera, J. et Portelance, L. (2014). *Développement et persévérance professionnelle dans l'enseignement : oui mais comment?*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012, avril). Tour d'horizon des principaux dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Les acteurs de l'éducation et la formation face aux défis des savoirs : enjeux de recherche, enjeux de pratique*, 1(2), 45-62.

- Ménard, L., Legault F., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G. et Bégin, C. (2011). *Projet de recherche sur l'impact des activités formelle de formation et d'encadrement pédagogique sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal. Google Scholar.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner* (2^e éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Thompson, J. et Hamel, C. (2012). *La gestion de classe au secondaire : guide pratique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). *Ohio state Teacher Efficacy (OSTES)*. Traduction française validée (Ménard, L., Legault, F., St-Pierre, L., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G. et Bégin, C., 2011).
- Université de Montréal. [s.d.]. Récupéré de <http://admission.umontreal.ca/programmes/dess-en-administration-de-leducation/>
- Université de Sherbrooke. [s.d.]. Récupéré de <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/2e-cycle/diplomes/admnistration-scolaire>
- Université du Québec à Montréal. [s.d.]. Récupéré de <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=3264>