

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

GESTION DU DÉVELOPPEMENT D'UNE FORMATION DESTINÉE  
AUX MENTORS ACCOMPAGNANT LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS AU  
COLLÉGIAL

RAPPORT D'INTERVENTION  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MARTIN VENNE

JUILLET 2020

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

Grâce à la contribution et à l'appui de plusieurs personnes, envers lesquelles j'aimerais témoigner toute ma gratitude pour leurs appuis, l'aboutissement de ce projet fut épanouissant et mirifique.

Tout d'abord, j'aimerais adresser toute ma gratitude à la directrice de ce projet, France Gravelle, pour sa bienveillance, sa disponibilité et ses judicieux conseils, qui ont contribué à l'élaboration du projet. Elle a été une *mentore* exceptionnelle et j'ai apprécié les commentaires continus et les notules de soutien. Mais aussi, Marlène Grenier qui était toujours présente et conciliante dans les moments opportuns afin de faciliter mon cheminement aux études de maîtrise en pédagogie.

De plus, je tiens à remercier ma famille pour leur appui dans **les** moments difficiles durant ces cinq années d'études. Ainsi, j'aimerais remercier ma fille Gabrielle qui m'a encouragé par son exemple de persévérance et à Liam pour son énergie qu'il a pu me partager afin de me ressourcer. Je remercie, particulièrement, mes parents pour tout le soutien qu'ils m'ont apporté. Ainsi, j'exprime toute ma gratitude à ma famille au mépris de mon indisponibilité à leur égard.

Pour terminer, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes amis et collègues qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Sophie Mayer pour son aide et son support offert afin de faciliter mes études. Josianne pour les échanges en pédagogie, Martin pour l'appui en TIC et Monique facilitant la communication avec l'ensemble des enseignants. Mais aussi, Geneviève et Stéphanie, pour les informations.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	7
1.1 Pertinence professionnelle .....	7
1.2 Pertinence scientifique .....	12
1.3 Synthèse de la revue littérature .....	17
1.4 Problème d'intervention .....	18
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	19
2.1 Défis et difficultés liés à l'insertion professionnelle au collégial .....	19
2.2 Méthodes de formation destinées aux nouveaux enseignants.....	22
2.3 Mentorat : éléments de définition .....	24
2.4 Principales recherches quant au mentorat collégial .....	25
2.5 Synthèse des principales recherches .....	28
2.6 Objectif.....	29

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	30
3.1 Nature du projet d'intervention .....	31
3.2 Approches de recherche .....	31
3.3 Démarche méthodologique .....	33
3.3.1 Opérationnalisation.....	35
3.3.2 Phase de planification.....	36
3.3.3 Phase d'exécution et de finition.....	38
3.4 Profil des participants au questionnaire .....	39
3.5 Participants aux entrevues.....	42
3.6 Instruments.....	44
3.6.1 Questionnaire.....	44
3.6.2. Entrevue semi-dirigée.....	46
3.6.3 Groupe de discussion (Focus group) .....	50
3.6.4 Le journal de bord.....	53
3.7 Déroulement.....	54
3.8 Méthode d'analyse .....	55
3.9 Considérations éthiques .....	58
3.10 Critères de rigueur.....	59
3.11 Calendrier de réalisation .....	61
CHAPITRE IV .....	63
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION .....	63
4.1 Systématisation et épurations des données .....	64
4.2 Résultats .....	67
4.3 Cerner les besoins .....	69
4.4 Contenu notionnel .....	76
4.5 Choix du médium.....	82
4.6 Choix didactique .....	84
CONCLUSION.....	86

ANNEXE A LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER AU PROJET D'INTERVENTION.....	89
ANNEXE B QUESTIONNAIRES .....	99
ANNEXE C CANEVAS D'ENTREVUE .....	109
ANNEXE D COMPÉTENCES MENTORALES.....	118
ANNEXE E FORMULAIRES DE CONSENTEMENT .....	122
RÉFÉRENCES.....	131

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Modèle d'élaboration et de mise au point d'un matériel.....	34
3.2 Modèle d'élaboration et de mise au point d'un matériel didactique .....	35
3.3 Déroulement du projet .....	55
3.4 Processus de codification menant à la réduction des données .....	56

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Profil des répondants au questionnaire.....	41
3.2	La discipline enseignée par les enseignants.....	42
3.3	Profil des répondants aux entrevues .....	43
3.4	Calendrier des opérations.....	62
4.1	Travail et les échanges avec vos collègues.....	67
4.2	Au cours de votre insertion professionnelle.....	68
4.3	Relation avec vos collègues.....	68
4.4	Formation institutionnalisée organisée par le CRLT .....	74
4.5	Termes pour la définition de mentorat.....	77
4.6	Compétences professionnelles.....	80
4.7	Compétences psychosociales.....	81
4.8	Démarche de développement d'une expertise en enseignement supérieur .....	85

## LISTE DES ACRONYMES

CA	Conseil d'administration
CÉ	Commission des études
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CRL	Cégep régional de Lanaudière
CRLT	Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne
ETC	Étudiant à temps complet
PERFORMA	Perfectionnement et formation des maîtres du collégial
TDI	Technique de design industriel
TEI	Technique électronique industrielle
TIQ	Technologies de l'information et de la communication
TTS	Technique de travail social

## RÉSUMÉ

Ce projet d'intervention a pour objectif général d'améliorer l'insertion professionnelle des enseignants du Cégep constituant de Terrebonne. L'étude va s'appuyer sur un questionnaire et une entrevue semi-dirigée qui seront complétés par des enseignants qui se seront portés volontaires pour participer au projet d'intervention. Le questionnaire sera acheminé à 135 enseignants parmi lesquels 10 enseignants seront sélectionnés afin d'effectuer une entrevue semi-dirigée. Par la suite, nous ferons une entrevue de groupe afin de peaufiner et de compléter le projet selon l'opinion des participants. Le projet d'intervention a pour objectif spécifique d'établir des recommandations qui aideront à la conception d'une formation destinée aux mentors, afin que ces derniers soient mieux outillés pour aider les nouveaux enseignants, œuvrant au collégial, à bien s'insérer dans leur nouvelle profession.

Mots-clés : Mentor, insertion professionnelle, nouveaux enseignants, collégial.

## INTRODUCTION

Les enseignants, les conseillers pédagogiques, les cadres et autres membres du personnel jouent un rôle considérable dans le développement éthique, social et professionnel d'un nouvel enseignant. Les valeurs professionnelles et les normes éthiques sont véhiculées, à la fois consciemment et inconsciemment par ceux-ci. Il s'agit des principaux acteurs et des aspects qu'un établissement doit prendre en considération pour un enseignement de qualité. En faisant prendre conscience des valeurs véhiculées par l'établissement au personnel, puis en appliquant ces valeurs, cela influence, entre autres, la compréhension qu'ont les nouveaux enseignants de leurs responsabilités, mais aussi des relations interpersonnelles à développer. L'éducation et la formation, dans le cadre d'une carrière en enseignement, fournissent un contexte illustratif utile afin d'améliorer l'insertion et la pérennité des acquis et des valeurs du nouvel enseignant. L'évolution des connaissances scientifiques et professionnelles au sujet de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au cégep demeure un sujet déterminant pour le rendement optimum d'un établissement. Ainsi, les programmes d'insertion professionnelle demeurent importants afin de préparer adéquatement les nouveaux enseignants. Pour atteindre cet objectif, la formation des enseignants devrait, dans la mesure du possible, inclure les composantes fondamentales favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Élaborer la formation en question nécessite d'abord de développer une compréhension approfondie des perceptions des enseignants de l'établissement, mais aussi du personnel et des pratiques actuelles d'intégration. Tous ces éléments contribuent à la compréhension, par le chercheur émergent, de l'approche appropriée et de leur prise de conscience du consensus existant dans la communauté concernant les pratiques de ses fonctions.

Tandis que, des pratiques relèvent de conventions, d'autres reflètent des normes et des valeurs éthiques de ses fonctions. Ainsi, le rôle des enseignants s'avère considérable et gagne en importance. La formation des professionnels de l'enseignement sera définie selon le développement de leurs compétences professionnelles, au cours de leur insertion, reposant en grande partie sur la participation et la collaboration de l'équipe environnante et, en particulier, sur l'engagement des enseignants. Ce document énonce les principes et les orientations qui guideront les établissements collégiaux en matière d'insertion professionnelle des enseignants. Nous nous référons à cette perspective afin d'améliorer le mentorat, l'encadrement, la formation et l'évaluation des futurs enseignants.

De ce fait, le travail qui suit constitue un projet d'intervention basé sur des recherches empiriques en lien avec l'amélioration de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de niveau collégial. Ce projet d'intervention vise comme objectif de répertorier les éléments constitutifs d'un dispositif de perfectionnement qui favorisera l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans le but de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du Cégep régional de Lanaudière (CRL).

Le CRL fut créé en 1998, suite au désir d'expansion du Cégep de Joliette et de L'Assomption. De plus, deux autres régions, Repentigny et Terrebonne, convoitaient la création de leur propre cégep. Ainsi, le 3 juin 1998, le gouvernement du Québec adoptait les lettres patentes instituant le CRL (siège social à Repentigny) et ses trois collèges constituants (L'assomption, Joliette et Terrebonne).

Du fait de cette spécificité, il se trouve incontournable de décrire le contexte particulier du Cégep constituant de Terrebonne, car la structure de celui-ci est différente des autres cégeps. Le collège constituant de Terrebonne fait partie de la grande famille du CRL qui compte deux autres collèges constituants (Joliette et L'Assomption), puis un service de la formation continue ainsi qu'un siège social se trouvant à Repentigny. Bien

que regroupés sous une même direction générale, chaque collège constituant jouit de sa propre autonomie pédagogique. Cependant, les services administratifs, les ressources humaines, ainsi que la formation continue, sont gouvernés régionalement à Repentigny par le Cégep régional de Lanaudière.

Depuis sa création, le Cégep constituant de Terrebonne se retrouve en plein essor. Le développement des effectifs est passé de 127 étudiants et 20 employés à 1 780 étudiants et 200 employés, dont 147 enseignants, à la formation régulière en automne 2016 (CRL, 2 avril 2019). Cette croissance fructueuse, allant de même que le développement de la région, dépasse les pronostics établis et ne cessent de continuer puisqu'à l'automne 2017, le Cégep constituant de Terrebonne a admis 1856 étudiants, ce qui constitue un accroissement de 100 inscriptions (CRL, 2 avril 2019). Vu l'importance accordée au succès des étudiants puis l'envergure de ses effectifs, le CRL s'est appuyé sur la prépondérance de l'insertion professionnelle et la pérennité des ressources humaines, afin d'offrir un enseignement de qualité. Ainsi, le renouvellement et l'embauche d'enseignants ont constitué une préoccupation importante au sein du Cégep régional de Lanaudière.

Au Cégep régional de Lanaudière, les exigences pour enseigner, contrairement à l'enseignement au niveau primaire et secondaire, ne comportent aucunement l'obligation de détenir un brevet d'enseignement émis par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, ni d'avoir suivi une formation en pédagogie. Pour l'embauche d'enseignants, le CRL exige minimalement un baccalauréat dans la discipline à enseigner. Malgré que le paradigme licite à l'embauche soit disciplinaire, le CRL recommande plus que les conditions minimales d'embauche, en ce qui a trait au personnel enseignant. Les conditions minimales étant que le candidat doit posséder un diplôme universitaire terminal de premier cycle dans la discipline appropriée. Ainsi, les atouts considérés consistent en une formation en andragogie ou en pédagogie, l'obtention du microprogramme ou certificat en enseignement ou toute

expérience en enseignement. De plus, la personne doit se soumettre à un test de français répondant aux exigences du poste. Par la suite, une fois engagés, les enseignants n'ont aucune obligation de s'inscrire à du perfectionnement professionnel. Actuellement, le Cégep régional de Lanaudière de Terrebonne (CRLT) propose quelques outils dans le but de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Tel qu'un cartable, comportant des informations sur le CRLT, fait office d'outil remis aux nouveaux enseignants. De plus, pour l'accompagnement des nouveaux enseignants, le CRLT a un programme d'accueil et d'intégration. L'agente de soutien administratif aux ressources humaines s'occupe de la portion administrative du programme (CRLT, 2 avril 2019). Les départements s'occupent de l'accompagnement des nouveaux enseignants dans leur département et les conseillers pédagogiques de la portion pédagogique. Cependant, les enseignants se retrouvent eux-mêmes artisans de leur perfectionnement, tout en étant accompagnés par le Cégep constituant de Terrebonne, dans le cadre de ce perfectionnement. Mais, malgré l'intérêt démontré par les nouveaux enseignants à l'égard d'une formation afin de parfaire leurs compétences professionnelles, ces derniers délaissent souvent ce perfectionnement professionnel prétextant que leur charge de travail se retrouve ainsi trop colossale. Pour essayer de remédier à ce problème, plusieurs formations pédagogiques ont été offertes, mais sans résultat. Puisque, aucune de ces dernières n'a explicitement été mise en place à cause du manque de personnes présentes aux formations et de rigueur de la part des responsables de la formation. Par conséquent, c'est pour cette raison qu'il est important de s'interroger quant à une formule pédagogique idéale qui pourrait aider les nouveaux enseignants, dans le cadre de leurs nouvelles fonctions.

L'objectif du projet consiste à soutenir le développement des compétences et des attributs dont ont besoin les nouveaux enseignants. Précisément, l'objectif de départ consiste à :

- Mettre à la disposition des enseignants débutants, d'avoir l'occasion de réfléchir

et d'analyser, avec l'encadrement d'enseignants chevronnés, à leurs pratiques pédagogiques ;

- Promouvoir le bien-être personnel et professionnel des nouveaux enseignants ;
- Développer les compétences de mentorat pour les enseignants chevronnés désirant aider l'insertion des nouveaux enseignants ;
- Développer les composantes d'un programme de mentorat.

Dans le but de bien expliciter le projet d'intervention, le premier chapitre aura comme objectif de présenter la problématique en s'appuyant sur des références scientifiques et professionnelles en lien avec le sujet. Également, il présentera une comparaison de la problématique vécue dans différents pays et régions autres que la province de Québec. Puis, dans ce chapitre nous présenterons la question de recherche aux fins d'améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Pour sa part, le deuxième chapitre présentera le cadre théorique. Pour ce faire, nous tenterons de répondre à une question générale de recherche en lien avec l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du cégep. De plus, dans le cadre de ce chapitre, nous tenterons de décrire les concepts reliés à la question générale du projet d'intervention dans le but de nous aiguiller vers la question spécifique. Le tout est appuyé par une recension des écrits permettant d'attester l'objectif spécifique. Ainsi, à la fin de ce chapitre, nous serons en mesure d'établir notre objectif, qui sera de détailler les aspects pour le développement d'un programme de mentorat.

Quant au troisième chapitre, il présentera la méthodologie qui a été utilisée pour tenter de répondre à la question. Pour ce faire, nous avons identifié le type de participants que nous allons interroger, la démarche méthodologique qui sera utilisée ainsi que les outils d'analyse et de collecte de données, les démarches du projet d'intervention, les considérations éthiques et le calendrier de réalisation.

Ensuite, nous analyserons les données obtenues par l'entremise d'un questionnaire, une entrevue individuelle et une entrevue de groupe. L'analyse effectuée, alors, nous effectuerons des recommandations afin d'améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au CRLT.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre s'attarde à la problématique à l'origine de la recherche en établissant la pertinence professionnelle et scientifique de ce projet. Dans un premier temps, la problématique permettra de définir globalement la question de recherche, notamment en abordant les facettes de la difficulté d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de niveau collégial. Ainsi, ce chapitre se décline en quatre sections : pertinence professionnelle, pertinence scientifique, synthèse et problème d'intervention.

#### 1.1 Pertinence professionnelle

À priori, il faut savoir que les modalités d'embauche de l'enseignant collégial reposent sur leur compétence disciplinaire (Doucet, 2010, avril). Tel que stipule la convention collective de l'enseignement collégial, aucun critère d'embauche, à l'égard de compétences pédagogiques, n'est revendiqué (Arsenault, Nault et St-Pierre; 2010, avril). Depuis plusieurs années, les cégeps connaissent une vague de renouvellement de leur personnel enseignant dû au départ massif à la retraite et à une fonction ardue qui occasionne des départs prématurés (Arsenault, Nault et St-Pierre; 2010, avril et Doucet, 2010, avril). Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) affirment que les nombreux départs des enseignants, de niveau collégial, occasionnent des frais onéreux à la société,

puis provoquent des répercussions fâcheuses sur la qualité de l'enseignement. Selon eux, ce sont la société et les étudiants qui paient pour cette problématique sociale. Les pertes financières qui en découlent se situent au niveau de la formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel. Selon Borman et Dowling (2008) et Scheopner (2010) (cité dans Karsenti, Collin, et Dumouchel, 2013), il devrait y avoir l'embauche de nouveaux enseignants au collégial pour pallier au décrochage des enseignants, mais ces derniers devraient développer leurs compétences pédagogiques dès leur insertion professionnelle. En fait, cette suggestion fait suite au fait que les acquis pédagogiques d'un nouveau venu demeurent moindres que ceux d'un enseignant expérimenté. Par conséquent, le départ des enseignants semble avoir des répercussions sur la qualité de l'enseignement collégial (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

Au début de sa carrière, tel que stipulé par Lussier (2006) et Brunet (2009), le nouvel enseignant, ne comptant aucune expérience en pédagogie, se retrouve devant une tâche qui dépasse celle des enseignants plus expérimentés. Plus précisément, comme Bouchard et Gagnon (2002) ainsi que Caplan, Clough, Ellis, et Muncey (2009) le précisent, les enseignants du collégial sont engagés selon leurs compétences dans leur domaine d'expertise et non pas en fonction de leur expérience en pédagogie. Lors de leur embauche, les nouveaux enseignants doivent parfaire leur « identité professionnelle », tout en s'adaptant à leur nouvel environnement, ce qui semble avoir comme impact d'augmenter leur tâche et de compliquer leur insertion professionnelle. A, Lussier (2006) et Brunet (2009) soulignent le fait que le nouvel enseignant détient moins d'expérience lors de son embauche, ce qui a pour impact de le placer à la fin de la liste d'ancienneté et c'est donc à lui que revient le dernier choix de cours, ce qui se traduit souvent par un horaire plus complexe. De plus, fréquemment, un nouvel enseignant se doit d'assumer seul la conception de ses cours. Aussi, le fait que les nouveaux enseignants ne connaissent pas les bases pédagogiques a pour effet de complexifier leur insertion professionnelle. Plus explicitement, l'augmentation du

niveau de difficultés reliées à l'insertion professionnelle des enseignants semble avoir des répercussions sur le décrochage de ceux-ci (Lussier, 2006).

Compte tenu du fait que les nouveaux enseignants du collégial ne sont pas obligés de suivre une formation pédagogique préalable à leur embauche, ils s'inspirent donc de leurs expériences personnelles de formation émanant du « paradigme de l'enseignement » puis les reproduisent à leur tour (St-Germain, 2008). Ainsi, on obtient un enseignement axé sur l'enseignant et pas sur l'apprenant. Selon Nietzsche (1888), l'enseignement supérieur s'est égaré dans l'essence de l'enseignement. D'après cet auteur, la mission de l'enseignement ne consiste pas à inculquer seulement son bagage intellectuel, mais aussi de trouver les démarches et la façon d'être, afin que l'étudiant développe des compétences. De plus, toujours selon ce philosophe, l'enseignement doit être fait par un pédagogue et non par un spécialiste de contenu. De nos jours, cette réflexion perdure, car plusieurs chercheurs continuent de penser dans ce sens, dont Bouchard et Gagnon (2002) mentionnant que les enseignants du collégial sont des « spécialistes » et non des pédagogues, tout comme Arsenault, Nault et St-Pierre (2010, avril) qui affirment qu'il est insuffisant et inadéquat que les enseignants soient des spécialistes de contenus dépourvus de compétences en pédagogie. Également, Arsenault, Nault et St-Pierre (2010, avril, p.56) mentionnent que « dès que l'on reçoit des étudiants dans une salle de classe, on se rend vite compte que la seule formation disciplinaire, conjuguée ou non avec de l'expérience dans le domaine d'expertise, ne suffit pas pour exercer cette fonction complexe d'enseignant au collégial ». De plus, Bouchard et Gagnon (2002) ainsi que Lussier (2006) mentionnent que l'un des obstacles récurrent, lors de l'insertion professionnelle des enseignants au collégial, se situe dans le fait que plusieurs d'entre eux s'identifient davantage à la spécialité dans laquelle ils ont étudié, que par rapport à leur fonction d'enseignant. Au sein des enseignants au collégial, plusieurs favorisent la compétence disciplinaire comme étant l'indicateur d'un bon enseignant. De son côté, Lussier (2006) évoque que plusieurs enseignants éprouvent de la difficulté lorsqu'ils en sont à leurs premiers

balbutiements devant la classe. Une des difficultés quant à l'insertion professionnelle des enseignants consiste dans le fait qu'ils doivent parallèlement : 1) apprendre les rouages de leur nouvelle fonction, 2) s'approprier un nouvel environnement de travail 3) tout en assimilant les termes associés à leur nouvelle fonction et à son milieu.

D'après Karsenti, Collin, et Dumouchel (2013), la période d'insertion professionnelle, d'un nouvel enseignant, dure environ sept ans et demande une période de familiarisation. Lors de la phase d'insertion, le nouvel enseignant se retrouve dans une posture où il doit intégrer une nouvelle fonction, sans formation, puis où il doit s'accoutumer et se familiariser à un nouvel environnement (Raymond, 2001). L'insertion professionnelle des enseignants peut être éprouvante et déstabilisante (Gelin, Rayou et Ria, 2007; Lacourse, Martineau et Nault, 2011). Bref, malgré les mesures d'insertion professionnelle offertes au cours des dernières années, les enseignants semblent éprouver encore la sensation de se retrouver sans soutien (Lussier, 2006).

Ainsi, en totalisant les contextes laborieux, la problématique d'insertion de l'enseignement collégial atteint un point culminant. C'est alors, pour cette raison qu'un programme d'insertion professionnelle, composé de plusieurs stratégies de soutien pour les nouveaux enseignants, faciliterait l'insertion professionnelle et donc, constitue une préoccupation importante et envisageable pour l'enseignement collégial (Caplan, Clough, Ellis, et Muncey, 2009).

En effet, un programme d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants au collégial semble être une solution intéressante pour leurs fonctions (Lauzon, 2002). Selon quelques chercheurs (Gelin, Rayou et Ria, 2007; Lacourse, et Nault, 2011), l'étape où le nouvel enseignant commence à assumer ses responsabilités professionnelles reliées à l'enseignement semble être éprouvante pour certains. Ainsi, comparativement à d'autres fonctions, l'enseignement demeure l'une des fonctions où

l'on retrouve un haut taux d'abandon dès les premières années (Scheopner, 2010, cité dans Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

Aussi, selon Raymond (2001), l'insertion professionnelle et sociale influe sur la qualité du rendement et le taux de rétention des nouveaux enseignants. Les besoins en insertion s'avèrent propres à chacun. Afin de pallier à leurs nécessités individuelles, plusieurs modalités d'initiation à la fonction d'enseignant ont été répertoriées. De ces modalités, il existe des forums de discussions, des sites internet en pédagogie, des formations aux outils pédagogiques, des formations universitaires et d'autres outils salutaires à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Parmi ces derniers, on retrouve l'utilisation des pairs comme source de rétroaction critique, le mentorat entre collègues, la participation des étudiants aux évaluations de l'enseignement et aux discussions pédagogiques, l'auto-évaluation et la constitution de portfolios d'enseignement. Ceci dit, le mentorat s'avère l'activité qui semble la clef de voûte pour le soutien des nouveaux enseignants (Raymond, 2001; Bédard, 2000; et Cantin et Lauzon, 2002). Un collègue expérimenté et bien préparé à accueillir les jeunes enseignants peut aider à répondre à des besoins de l'enseignant débutant. Bien entendu, c'est à l'administration du collège que revient la tâche de s'assurer de la continuité et la pérennité ainsi que de l'enrichissement et la conservation d'un programme d'insertion professionnelle comprenant du mentorat. Pour ce faire, l'administration collégiale aura comme responsabilité de former des mentors et des responsables de l'insertion professionnelle des enseignants puis d'en évaluer les étapes du processus d'accompagnement et de développement des nouveaux enseignants.

## 1.2 Pertinence scientifique

Plusieurs auteurs (Feiman-Nemser, 2001 et Howe, 2006) mentionnent qu'au Québec, lors de l'insertion professionnelle, les nouveaux enseignants au collégial sont souvent laissés à eux-mêmes, dans le cadre de leur apprentissage. De plus, ce contexte ne semble pas subsister uniquement au Québec, puisque les États-Unis, le Royaume-Uni, la Belgique, l'Australie et le Japon, ont mis sur pied des programmes d'insertion professionnelle ayant pour objectif de faciliter l'insertion de leurs nouveaux enseignants (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Du fait qu'il n'y a guère de documentation, au Québec, sur ce sujet, nous nous limiterons dans cette section aux recherches de d'autres continents.

Ainsi, afin de pallier à la difficulté d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, plusieurs auteurs ont effectué des recherches internationales. Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein (2013), lors d'une étude en Belgique, mentionnent que 35,6 % des nouveaux enseignants quittent leur poste à la suite des cinq premières années de leur carrière. De leur côté, Martineau et Mukamurera (2010) mentionnent qu'aux États-Unis, les enseignants se retrouvent aux prises avec des écueils similaires. En effet, il a été constaté que les nouveaux enseignants éprouvent également des difficultés d'insertion professionnelle. De ce fait, Martineau et Mukamurera (2010) répertorient les problèmes occasionnant des entraves lors de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. De ces problèmes, ils identifient :

- Le manque de formation des mentors peut nuire à l'insertion du fait que la qualité de ceux-ci ne se trouve pas certifiée.
- Des établissements tenant une formation pour les mentors n'assurent pas la qualité de cette formation.

- L'évaluation de la performance du nouvel enseignant se limite à une grille de type comportemental, restreignant l'observation aux comportements observables.
- La distribution inégale des enseignants engendre l'afflux des nouveaux enseignants dans les écoles en milieu défavorisés.
- Plusieurs établissements ne reconnaissent pas la réduction de charge des nouveaux enseignants.
- Dans la finalité de l'amélioration, on constate que peu d'établissements détiennent des dispositifs, pratiques et programmes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Cela serait indispensable afin de qualifier l'insertion des nouveaux enseignants et ainsi procéder à des réajustements.

Afin de remédier aux problèmes d'insertion professionnelle, plusieurs auteurs américains proposent des actions à entreprendre tels que : élaborer un consensus entre les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle, développer une culture de la collaboration entre ces acteurs, reconnaître le rôle primordial des mentors et assurer leur formation, s'engager dans les écoles en déficit de personnel et évaluer les dispositifs et programmes existants (Martineau et Mukamurera, 2010).

De plus, Raymond effectue, en 2001, un résumé de travaux américains sur les programmes d'insertion professionnelle. Raymond évoque la complexité de l'insertion professionnelle d'un nouvel enseignant dans les relations interpersonnelles, professionnelles et institutionnelles. Afin de pallier à cette conjoncture, sept modalités de formation professionnelle ont été répertoriées : socialisation informelle, formation issue des évaluations de l'enseignement, programmes de soutien aux innovations pédagogiques, journées pédagogiques, conseil pédagogique individualisé, formations institutionnalisées organisées selon l'offre et la demande ainsi que les programmes institutionnalisés.

Au collège Maisonneuve, tel que mentionné par Lussier et Tremblay (2013), ils ont appréhendé ces aspects en instituant l'activité « Enseigner ». Cela consiste en une formation débutant dès les premiers moments que l'enseignant entame sa nouvelle fonction. L'activité « Enseigner » consiste en une formation introduisant plusieurs

thèmes importants pour les nouveaux enseignants. Au collège Maisonneuve, la formation se réalise en cinq blocs qui regroupent les thèmes préconisés. Vu l'ampleur de la tâche d'un nouvel enseignant, celui-ci peut compter sur un allègement de tâche (équivalant à 0,1 étudiant à temps complet (ETC.)) et d'une libération à l'horaire de trois heures par semaine, afin d'assister aux rencontres qui permettent aux nouveaux enseignants d'échanger concernant leurs expériences et leurs matériels pédagogiques, afin de consolider leur insertion professionnelle. Cependant, une formation ne peut, à elle seule, répondre à l'ensemble des besoins du nouveau personnel enseignant, étant donné que le nouvel enseignant doit s'intégrer dans son environnement départemental. L'accompagnement et le soutien offerts aux nouveaux enseignants par un enseignant expérimenté en lien avec la vie départementale, particulièrement avec les règles et les politiques, les valeurs et les habitudes de l'équipe en place ainsi qu'en lien avec la participation à la vie des programmes, sont essentielles pour que l'insertion professionnelle soit considérée comme étant réussie (Lussier et Remblay, 2013).

Aussi, selon Raymond (2001), le recours au mentorat contribue au développement professionnel de nouveaux enseignants, en approfondissant les modalités d'apprentissage de la fonction d'enseignant. L'initiation et le façonnement à titre d'enseignant doivent avoir recours à un mentorat efficace. Tel que promulgué par les chercheurs au cours des dernières années, il semble pertinent d'avoir recours au mentorat, lors de l'insertion professionnelle des enseignants pour aider à améliorer leur rendement (Raymond, 2001; Bédard, 2000; et Cantin et Lauzon, 2002). De plus, les problématiques et les mesures évoquées par les chercheurs, afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants, semblent être similaires à celles du CRLT, ce qui vient appuyer la pertinence du projet d'intervention.

De plus, selon Gagnon (2017), le mentorat permettrait d'approfondir la formation proposée par Lussier et Tremblay (2013). Ainsi, le mentorat semble constituer l'une des solutions pour faciliter le développement professionnel des nouveaux enseignants.

(Bédard, 2000; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010 et St-Louis, 1994, cités dans Gagnon, 2017). Toujours selon Gagnon (2017) :

[...] l'accompagnement mentorale permet à l'enseignant novice de développer ses habiletés de communication et ses habiletés professionnelles, de parfaire son apprentissage de la profession, d'avoir une meilleure compréhension de son rôle au sein de l'institution, de bonifier son répertoire de stratégies pédagogiques, de mieux comprendre les processus d'apprentissage, d'améliorer sa satisfaction au travail, ainsi que de développer sa pratique réflexive (Gagnon, 2017, p. 24).

En ce qui a trait à la recherche de Gagnon (2017), l'objectif consiste à analyser des données empiriques concernant l'expérience des enseignants-mentors qui accompagnent les nouveaux enseignants. Par cette étude, Gagnon (2017) a permis d'approfondir les recherches existantes en lien avec le mentorat et les relations concernant les facteurs et obstacles liés au développement de leur compétence. Au terme de celle-ci, il a été suggéré de se servir des résultats obtenus comme guide, afin d'élaborer une formation dédiée spécifiquement aux mentors ainsi qu'un guide de soutien qui servira aux professionnels responsables des enseignants mentors.

Dans cette optique, Brunet (2009) avait comme objectif de concevoir, avec la participation de nouveaux enseignants en soins infirmiers au collégial, un guide de références sur le mentorat. Il a développé un guide et un journal de bord qui ont été mis à la disposition des mentors, afin de mieux les outiller pour encadrer adéquatement les nouveaux enseignants, lors de leur insertion professionnelle. Afin d'atteindre son objectif, Brunet (2009) a effectué des entrevues semi-dirigées auprès de nouveaux enseignants et mentors. Les éléments obtenus témoignent du besoin de l'amélioration des programmes d'accompagnement des nouveaux enseignants et de formations pour les mentors.

Comme le mentionnent certains chercheurs (Brunet, 2009; Cantin et Lauzon, 2002 et Gagnon, 2017), très peu d'expériences de mentorat ont été étudiées en détail, malgré

les multiples expériences vécues. Cantin et Lauzon (2002) constatent que le mentorat s'avère un atout considérable, cependant ce dernier requiert certaines dispositions essentielles. Dans le but d'améliorer l'insertion professionnelle des enseignants œuvrant au niveau collégial par l'entremise de mentors, en 2002, Cantin et Lauzon effectuèrent une recherche sur le sujet. L'objectif de la recherche consistait à « déterminer les conditions organisationnelles et pédagogiques favorisant l'utilisation fructueuse de la formule de mentorat chez les enseignants du collégial, tout en recueillant les outils d'animation, de perfectionnement et de soutien développés dans les collèges » (p. 23).

Ainsi, Cantin et Lauzon (2002) concluent que la portion didactique de la formation des nouveaux doit compter sur un mentor, lequel peut être un collègue, afin de professer. Cependant, Cantin et Lauzon ne disposent pas d'indication concernant le contenu de la formation. Par contre, Cantin et Lauzon statuent sur le fait qu'afin d'améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au collégial, il faut:

- S'appuyer sur les expériences de mentorat vécues par les professeurs de l'établissement;
- Orienter le programme vers la création de conditions favorables au mentorat plutôt que vers l'obligation d'y avoir recours;
- Définir les encadrements institutionnels du mentorat en fonction de la culture du collège, des ressources à y investir et des politiques existantes;
- Élaborer le modèle en concertation avec les diverses instances du Collège;
- Intégrer au modèle des mesures permettant le développement d'une relation propice au transfert d'expertise;
- Mettre en place des mesures pour assurer le suivi et l'évaluation du programme.

Ainsi, par l'entremise de leur recherche, Cantin et Lauzon (2002) s'appuient sur la compréhension des enjeux relatifs au mentorat afin de proposer certaines interrogations à considérer : quelles sont les stratégies gagnantes utilisées par les mentors d'expérience? Qu'est-ce que les mentors d'expérience pourraient apprendre aux mentors débutants et comment? Quelles différences peut-on observer à long terme

entre les enseignants qui ont été accompagnés par un mentor et ceux qui ne l'ont pas été? Quel serait le contenu d'un guide à l'intention des mentors qui soit utilisable dans tous les collèges du réseau? Quel contenu et quelle forme pourrait prendre une session de formation et d'orientation pour les mentors? Ces questions sont donc à la base de ce projet d'intervention.

### 1.3 Synthèse de la revue littérature

La tâche des nouveaux enseignants du collégial semble influencer l'insertion professionnelle de ces derniers. De plus, le fait que les nouveaux enseignants se retrouvent à œuvrer dans une institution d'enseignement, tout en ne possédant pas les bases en pédagogie, semble constituer un écueil à l'insertion professionnelle de ceux-ci. Afin de pallier à cette problématique, plusieurs recherches ont tenté d'identifier les difficultés d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au niveau collégial. Tout d'abord, certains auteurs se sont tournés vers d'autres pays, afin de nous aiguiller, en ce qui a trait aux solutions d'insertion professionnelle. Les solutions retenues consistent à : élaborer un consensus entre les acteurs impliqués, développer une culture de la collaboration, reconnaître le rôle primordial des mentors et assurer leur formation, investir en premier dans les écoles difficiles à doter en personnel ainsi qu'à évaluer les dispositifs et les programmes existants. Le rôle et l'importance des mentors, ainsi que leur formation, demeurent alors des sujets à explorer.

Dans le cadre de la recherche de Cantin et Lauzon (2002), plusieurs recommandations ont émergé telles que : de développer des stratégies à être utilisées par les mentors, développer le contenu d'une formation destinée aux nouveaux mentors ainsi que de déterminer les bienfaits du mentorat, tout en développant un guide d'accompagnement spécifiquement destiné aux mentors.

Faisant suite à la recherche de Cantin et Lauzon, Brunet (2009) a, quant à lui, conçu un guide de références sur le mentorat avec la participation de nouveaux enseignants en soins infirmiers au collégial. De plus, Gagnon (2017) a apporté sa contribution en menant une recherche sur la nature et les fonctions de l'accompagnement mentorat, les défis et les obstacles rencontrés, les bénéfices liés à cet accompagnement, ainsi que les besoins en matière de préparation, de formation, d'encadrement et de ressources à l'accompagnement mentorat. Puis au terme de sa recherche, Gagnon (2017) suggère d'utiliser ses résultats, afin de concevoir une formation destinée spécifiquement aux mentors.

#### 1.4 Problème d'intervention

Au Cégep constituant de Terrebonne, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants constitue une préoccupation importante pour l'institution d'enseignement. De plus, au cours des dernières années, malgré le fait que plusieurs recherches ont été effectuées à propos de l'influence de la contribution d'enseignants d'expérience (mentors) sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial, il n'en demeure pas moins que les expériences de mentorat du Cégep constituant de Terrebonne ne sont toujours pas encadrées. Ainsi, suite à ce constat, il semble s'avérer important de se questionner à savoir comment pouvons-nous favoriser les interventions des mentors auprès des nouveaux enseignants? Comment peuvent-ils contribuer à favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de détailler les concepts évoqués dans le premier chapitre, afin de nous aiguiller vers un objectif plus spécifique. Pour ce faire, nous définirons l'enseignement collégial, les méthodes d'apprentissage des enseignants au niveau collégial, le mentorat et pour terminer, une revue littéraire répondant à la question générale.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre possède comme visée de tenter de définir les éléments conceptuels au présent projet d'intervention. Dans ce but, le contexte de l'enseignement collégial sera décrit, afin d'appuyer notre projet sur des données scientifiques récentes, tout en démontrant que plusieurs chercheurs se rejoignent quant au concept de l'enseignement.

#### 2.1 Défis et difficultés liées à l'insertion professionnelle au collégial

Tel que mentionné par Bolduc (2010), plusieurs épreuves attendent les enseignants dans le cadre de leur parcours professionnel. L'enseignant doit réfléchir à la manière à enseigner en lien avec le programme, songer à la pédagogie utilisée (varier les activités d'apprentissage et d'évaluation) puis démontrer de l'intérêt envers ses étudiants (mettre l'accent sur la participation des étudiants et leur estime de soi), tout en ayant un regard sur leurs actions posées, afin d'améliorer leur représentation de l'enseignement (contribue à la dynamique du programme), ainsi que de rendre formel l'apprentissage des étudiants. Aussi, les enseignants doivent entretenir une collaboration considérable avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative. De plus, l'enseignant au niveau collégial a comme fonction de définir, en collaboration avec différentes instances, les programmes et les cours qui seront mis en œuvre. Les enseignants sont aussi sollicités pour participer à la vie étudiante en collaborant aux activités intra et parascolaires.

Par surcroît, l'enseignant doit prendre en compte les besoins, les expériences et les sentiments des étudiants et effectuer des interventions spécifiques pour les aider à apprendre et à accomplir des tâches propres à leur programme d'étude. Ainsi, Dolto (1990) souligne que les méthodes et les techniques d'enseignement doivent être rigoureuses, afin de transmettre les compétences requises par le programme de formation. La pédagogie désigne l'art de l'éducation ainsi :

C'est à cultiver cette attitude que consiste l'art du maître. À chaque instant, on répète que l'enseignement est un art, que le vrai maître est un artiste. Or, le droit du maître au titre d'artiste se mesure à son habileté à développer l'attitude artiste chez les élèves qu'il a sous sa direction, quel que soit leur âge. Il en est qui y réussissent en excitant l'enthousiasme, en communiquant les idées élevées, en faisant appel à l'énergie (Dewey, 2004, p. 289).

En effet, la fonction d'enseignant au collégial est pluridimensionnelle. Les dimensions qui composent la pratique de l'enseignement sont multiples : épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale. Ces multiples facettes de l'enseignement complexifient la pratique et l'apprentissage de celle-ci (Altet, 2002). Ainsi, afin qu'un enseignant développe les compétences professionnelles requises pour œuvrer en enseignement, il serait souhaitable qu'il suive une formation pertinente et exhaustive. En fait, un système de formation avec un itinéraire personnalisé de l'enseignant aide à développer les capacités d'analyse, de diagnostic, de prise de décisions, d'adaptation, et d'autonomie (De Peretti, 1991, cité dans Bouchard et Gagnon, 2002).

Malheureusement, il semble que la charge de travail des nouveaux enseignants influence le fait que ces derniers portent une attention moindre quant à la pédagogie utilisée et développent de mauvaises habitudes d'enseignement qui provoqueront une contrainte, tout au long de leur carrière (Lussier, 2006; Brunet, 2009). Plus précisément, ils essaient de développer leurs compétences pédagogiques seulement une fois à l'aise dans leurs nouvelles fonctions. Mais, qu'à ce moment, la conception

de leurs cours sera terminée et les mauvaises habitudes de travail seront déjà ancrées, ce qui risque de compliquer la réformation (Lussier et Tremblay, 2013). Ainsi, les premières années en enseignement semblent être les plus importantes dans l'apprentissage de leur nouvelle fonction et influenceront considérablement la suite de leur carrière d'enseignant (Martineau et Presseau, 2003). Également, selon Lauzon (2002), l'insertion professionnelle semble demeurer déterminante quant à la qualité de l'enseignement collégial. Conformément aux propos de quelques chercheurs (Doucet, 2010; Lauzon, 2002, Leduc, Ménard et Coguiéc, 2014), personne ne peut être complètement à la hauteur de la tâche immédiatement au début de sa carrière, car les compétences ne sont pas, à ce moment, toutes développées. Un enseignant compétent se devra de maîtriser pertinemment la matière à enseigner, mais aussi la démarche qu'il devra utiliser, afin de transmettre habilement le contenu aux étudiants. Pour ce faire, l'enseignant devra connaître l'approche par compétences (savoir, savoir être et savoir-faire).

De plus, selon Lauzon (2000), le renouveau collégial s'oriente maintenant davantage vers les étudiants, ce qui a pour impact de définir l'enseignement comme étant un processus consistant à prendre en compte les besoins, les expériences et les sentiments des étudiants et à effectuer des interventions spécifiques pour les aider à apprendre et à accomplir des tâches propres à leur programme d'étude. Plus explicitement, l'enseignant devra être capable de : s'interroger sur la cible et le processus d'apprentissage, sur les ressources à mobiliser et sur ce que l'on va mettre en place pour que l'étudiant apprenne, pendant le déroulement du cours et s'interroger, après l'intervention en classe sur ce qui s'est passé.

Également, tel que le mentionne Bolduc (2010), le parcours professionnel des enseignants peut être parsemé de plusieurs obstacles quant à la matière à enseigner, le programme à suivre ainsi que l'utilisation de pédagogies variées en mettant l'accent sur les étudiants, tout en tenant compte de leur bienséance. De plus, additionné à tout

cela, l'enseignant devra poser un regard sur ses actions, afin d'améliorer leur représentation et de rendre formel l'apprentissage des étudiants, tout en maintenant une coopération avec les autres acteurs engagés dans les activités éducatives.

Ainsi, après tous ces constats, la pertinence d'implanter une formation pour soutenir les nouveaux enseignants, dans le cadre de leur insertion professionnelle, semble être une préoccupation à privilégier par les cégeps. À titre d'exemple de contenu, la formation évoquée par Lebrun (1999) semble constituer un bon départ, car elle suggère : de s'approprier les documents ministériels, de définir les orientations à privilégier dans le programme, de compléter la matrice de compétences, d'établir un logigramme de compétences, de découper les compétences en sessions d'études, d'établir une correspondance entre les compétences et les cours à dispenser, de préciser une grille de cheminement scolaire, d'élaborer des plans-cadres et de mettre en forme le programme local de formation.

## 2.2 Méthodes de formation destinées aux nouveaux enseignants du collégial

Raymond (2001) et Brunet (2009) mentionnent que les nouveaux enseignants de niveau collégial, n'ayant pas bénéficié de formation et ne détenant aucune expérience à titre de pédagogues, se retrouvent seuls en ce qui a trait au choix quant à la conception de leurs cours ainsi qu'aux choix de pratiques pédagogiques. Il est alors fréquent de constater qu'un nouvel enseignant, laissé à lui-même, procède par essais-erreurs, lors du développement de ses cours. En procédant ainsi, l'enseignant a tendance à mal évaluer la quantité de contenu pédagogique et sera consterné par l'attitude des étudiants qui se diront débordés par la tâche. De plus, cela peut avoir une répercussion directe sur la qualité de la formation des étudiants, de là l'importance de bien former les nouveaux enseignants (Dulude et Dembélé, 2012).

De plus, selon Lauzon (2002), il importe de séparer en deux groupes les modalités d'apprentissage des nouveaux enseignants. L'apprentissage informel qui constitue les apprentissages par l'expérience et les échanges, puis l'apprentissage formel qui est explicitement un apprentissage disposé dans un schème propre au contexte pédagogique. Dans l'apprentissage formel, l'apprenant poursuivra intentionnellement la quête de ses connaissances pédagogiques qui habituellement aboutira à une certification. De plus, elle mentionne que l'apprentissage informel par la pratique se réfère à l'amélioration de l'enseignant quant à son rendement pédagogique par ses actions. Lors de l'apprentissage par la pratique, l'enseignant aura recours à différentes modalités d'apprentissage tel qu'apprendre par essais-erreurs et par expérimentation. À la suite, l'enseignant se devra de réfléchir et d'analyser sa pratique et son expérience. Afin d'effectuer une analyse et une réflexion pertinente, l'enseignant peut avoir recours aux modalités de l'apprentissage par l'interaction. L'enseignant devra observer et écouter les étudiants en les questionnant puis en échangeant avec ceux-ci. En plus, le nouvel enseignant pourra discuter et comparer avec ses collègues ce qu'il a observé et analysé.

Afin d'appuyer sa conception quant aux modalités d'apprentissage informel, Lauzon (2002) a réalisé une recherche qui s'est appuyée sur des expériences d'enseignement. Cependant, les commentaires communs des enseignants démontrèrent la dimension non négligeable des modalités d'apprentissage formel. Le contenu d'une formation pédagogique préalable à la fonction d'enseignant catalysera l'apprentissage informel (Lussier et Tremblay, 2013). La formation pédagogique approfondirait les échanges des apprentissages informels. De plus, tel que l'ont mentionné Lussier et Tremblay (2013), un apprentissage formel ne peut à lui seul combler la totalité des concepts, des notions, des techniques et des méthodes d'enseignement à maîtriser par les nouveaux enseignants, lors de leur insertion professionnelle. Ainsi, une personne d'expérience pourra aider, de façon significative, le nouvel enseignant lors de son insertion.

### 2.3 Mentorat : éléments de définition

Selon la définition de Cantin et Lauzon (2003, p.95), le mentorat consiste en un « soutien à l'apprentissage du métier d'enseignant qui s'établit entre deux personnes ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement ». L'objectif du mentorat se veut un partage de savoir, savoir-faire et savoir-être propres à l'enseignement qui vise à appuyer le développement professionnel du nouvel enseignant en démontrant que, malgré la difficulté de la fonction, enseigner demeure passionnant et enrichissant.

Le terme « mentor » vient du nom d'un personnage de L'Odyssée. En effet, Mentor était l'homme à qui Ulysse avait confié l'éducation de son fils Télémaque lorsqu'il était parti pour Troie. Au collégial, le terme « mentor » s'affiche sous plusieurs appellations telles que : « enseignant d'expérience », « accompagnateur » ou « superviseur ». Les « mentorés », « enseignants débutants », « novices » ou même « protégés », étant les personnes guidées par les mentors, ont, eux aussi, différentes appellations.

Pour leur part, Martineau, Messier et Newman (2010) définissent le mentorat comme étant un processus ayant comme finalité le développement professionnel du mentoré. Le mentorat d'accompagnement se caractérise par le soutien des nouveaux enseignants par les enseignants chevronnés. Les mentors guident les nouveaux enseignants en les épaulant lorsque ces derniers se buteront à des accrocs, adversités ou anicroches d'ordre professionnel. Cette définition du mentorat attribue un rôle au mentoré puisqu'elle décrit le mentorat comme un échange d'informations entre l'enseignant expérimenté et le débutant, dans une communication saine et égale.

## 2.4 Principales recherches quant au mentorat collégial

Comme mentionné par Cantin et Lauzon (2002) et par Brunet (2009), dans les cégeps, très peu d'expériences de mentorat ont été étudiées en détail, malgré les multiples expériences vécues. Cantin et Lauzon (2002) constatent que le mentorat représente un atout considérable et que, cependant, il requiert certaines dispositions essentielles.

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Regroupement des collèges PERFORMA, Cantin et Lauzon (2002) détaillent les conditions favorables, selon le point de vue des instigateurs et des enseignants, au niveau de la relation mentor-mentoré. Les collèges Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, Saint-Jérôme et Maisonneuve ont été désignés pour faire partie de cette étude, étant donné que ces institutions avaient expérimenté le mentorat dans le cadre d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Selon la dimension du « contexte organisationnel » dans lequel se vivaient les expériences, chacun avait un regard différent sur la relation mentor-mentoré. Au Collège de Saint-Jérôme, le mentorat était dans le cadre d'un programme obligatoire d'insertion ; au Collège Lionel-Groulx, un parrainage était dans le cadre d'un programme institutionnel non obligatoire ; au Collège Édouard-Montpetit, le parrainage était dans le cadre d'une politique départementale ; au Collège de Maisonneuve, le mentorat était dans le cadre d'un projet pilote dans un département. La population ayant expérimenté le mentorat se constituait de 140 enseignants-mentorés et d'environ 100 mentors. Afin de recueillir l'information, tous les responsables du programme ont été interviewés. De plus, un questionnaire fut envoyé à toute la population des quatre collèges. Vingt mentors et 28 enseignants-mentorés ont répondu à un questionnaire. À la suite de la collecte de données quantitatives et dans le but d'obtenir un échantillon hétérogène, sept mentors et huit enseignants-mentorés ont été invités à participer à une entrevue de groupe suivie d'un autre questionnaire à compléter.

Afin que les participants puissent se rappeler clairement des détails en lien avec leurs expériences professionnelles, les chercheurs ont demandé de faire appel à leurs expériences récentes (deux ans précédemment). Au début, les participants devaient être conviés à une entrevue individuelle, cependant, certaines contraintes de faisabilité ont nécessité que les participants soient interviewés en groupes.

Afin de concevoir leurs instruments de collecte de données, les chercheurs se sont basés sur des entrevues et des questionnaires existants en lien avec le mentorat offert à de nouveaux enseignants. Par la suite, les chercheurs ont déterminé des conditions favorables à la relation mentor-mentoré ainsi que les conditions départementales et institutionnelles à préconiser. À la suite de cette étude, plusieurs recommandations visant l'amélioration de l'insertion professionnelle par l'entremise du mentorat ont été émises dont la nécessité de mettre sur pieds une formation destinée aux nouveaux mentors.

De plus, une autre étude a été menée par Bilodeau (2013) concernant l'apprentissage de la fonction d'enseignant du collégial. L'objectif de ce projet de recherche consistait, premièrement, à ce que les mentors effectuent une réflexion quant à leur parcours d'insertion professionnelle, tout en les outillant à titre de mentor. Cette étude reposait sur l'expérience vécue de quatre participants-mentors œuvrant au sein du Cégep Beauce-Appalaches. Ceux-ci enseignaient à la formation préuniversitaire, à la formation technique ainsi qu'à la formation générale. Les critères de participation des participants enseignants se décrivaient comme suit : posséder plus de cinq ans d'expérience, être un mentor et désirer participer à l'étude. S'intéressant à l'insertion professionnelle des enseignants-mentors, la chercheuse a désiré parfaire, simultanément, le développement professionnel des mentors. Ainsi, il semble que la chercheuse et les participants en ont retiré le bénéfice de vivre une approche collaborative, dans le cadre du projet. Afin d'atteindre leur double objectif,

Bilodeau (2013) a constitué une « activité réflexive ». Le but de l'activité réflexive a consisté à l'explication des tâches à réaliser par les mentors. Les questions posées pour susciter la réflexion se décrivent comme suit : « Comment se sont-ils adaptés aux situations nouvelles et imprévues? Que savaient-ils sur le métier à leur début dans la fonction? Comment ont-ils géré la nouveauté et les situations problèmes? Quels événements ou quelles situations ont contribué à modifier leur statut de novice? Comment en sont-ils arrivés à élargir leur répertoire d'actions? ». L'entretien d'explicitation fut utilisé, afin que l'intervieweur puisse avoir recours à diverses techniques de guidage qui lui ont permis de favoriser l'expression de la mémoire concrète et la prise de conscience, la plus spécifique possible, de la situation « vécue » (Guillemette et Lapointe, 2010). De plus, la recherche a permis de constater que la structure sociale collégiale semblait être un blocage à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. De ce fait, les nouveaux enseignants semblent avoir tendance à s'isoler, ce qui a pour impact de diminuer leur contribution au sein de la communauté collégiale. Également, il a été possible d'observer que l'ouverture des enseignants envers leurs pairs ne s'effectue pas nécessairement avec ceux du même département. La recherche a également fait ressortir le fait que les relations établies avec les collègues d'un même département gêneraient l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Plus précisément, il semblerait que les nouveaux enseignants se sentent épiés par leurs collègues enseignants dans le même programme qu'eux et ne ressentent aucun appui de leur part. Selon la chercheuse, le mentor de prédilection pour l'encadrement d'un nouvel enseignant ne devrait pas provenir de son département, afin d'éviter toute problématique. Aussi, elle a conclu que, lors des entrevues, les mentors ont pris conscience de leur parcours, ce qui leur a permis une meilleure compréhension de leur rôle et de leurs responsabilités à titre de mentor. Cependant, cette recherche n'a pas démontré si l'entretien d'explicitation avec les mentors avait été profitable à l'accompagnement de ceux-ci ainsi qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

## 2.5 Synthèse des principales recherches

Plusieurs chercheurs ont tenté de trouver la meilleure modalité d'apprentissage des nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial. Tel que mentionné par Lussier et Tremblay (2013), une formation théorique ne peut combler à elle seule les besoins des nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial, étant donné que les nouveaux enseignants doivent s'intégrer dans un nouvel environnement de travail comportant plusieurs aspects qui ne s'apprennent pas dans le cadre d'une formation théorique. Ainsi, le mentorat pourrait bonifier la formation de nouveaux enseignants en leur permettant de bénéficier d'expériences professionnelles vécues par un mentor.

L'amélioration de l'encadrement des mentors, dans l'intervention auprès des enseignants, semble nécessiter une formation adéquate. Plus explicitement, Cantin et Lauzon (2002) constatent ce besoin, car les enseignants-mentors ayant participé à leur recherche ont évoqué le fait de se retrouver parfois sans outils en ne sachant pas comment effectuer le transfert de connaissances aux nouveaux enseignants. Bilodeau (2013) pour sa part, a mené une étude qui avait pour objectif d'amener les mentors à réfléchir au contenu et aux méthodes utilisées, afin de favoriser une insertion professionnelle réussie des nouveaux enseignants. Cette façon de procéder semble être une piste de réflexion intéressante pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du Cégep constituant de Terrebonne. De plus, prendre en considération les résultats de quelques recherches ayant permis d'identifier les besoins des mentors ainsi que le profil souhaité pour agir à titre de mentor semble être une avenue à privilégier, afin de concevoir un programme de formation qui répondra aux besoins des nouveaux enseignants œuvrant au sein du Cégep constituant de Terrebonne (Bergevin et Martineau, 2007; Cantin et Lauzon, 2002; Gagnon, 2017).

Pour ce qui est de la recherche de Bergevin et Martineau (2007) et celle de Gagnon (2017), elles se rattachent davantage au monde scolaire qu'à celui du collégial. Cependant, la conclusion demeure similaire aux autres recherches sur le mentorat, à savoir, que le développement du mentorat devrait, avant tout, passer par une formation adéquate des mentors.

## 2.6 Objectif

Après toutes ces lectures, il apparaît donc important que les mentors puissent être formés quant à leur rôle d'accompagnateur pédagogique. En réalité, malgré le fait que ces enseignants chevronnés détiennent les compétences nécessaires à la fonction et aux connaissances du programme, il n'en demeure pas moins qu'une formation pourrait les aider à développer les compétences nécessaires quant aux pratiques professionnelles à mettre de l'avant pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Ainsi, le mentor pourrait orchestrer le cheminement des échanges et de la formation des nouveaux enseignants, d'où l'importance qu'un mentor soit formé à cette responsabilité, car, sans lui, l'ensemble des modalités ne sera pas bien ordonné. Dans ce cas, l'objectif spécifique de ce projet sera de répertorier les éléments qui semblent importants, dans le but de concevoir une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce présent chapitre, les étapes, les méthodes, les stratégies et les prises de décisions édifiées lors de la réalisation du projet d'intervention seront explicitées. Pour ce faire, nous présentons la nature du projet d'intervention, les approches de recherche, la démarche méthodologique, le profil des participants au questionnaire ainsi que les participants aux entrevues, les instruments de collecte de données, le déroulement de la recherche tout en établissant la méthode d'analyse. Pour terminer, nous démontrerons les critères de rigueur scientifique, les précautions éthiques adoptées et le calendrier de réalisation pour mener à bien le projet d'intervention.

#### 3.1 Nature du projet d'intervention

L'objectif spécifique de ce projet consiste à répertorier les éléments qui semblent importants à la conception d'une formation, destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants, œuvrant au niveau collégial. Afin d'atteindre cet objectif et de recueillir des données fiables qui seront analysées ultérieurement, le choix pertinent des composantes à étudier se trouve à être un élément crucial (Huberman et Miles, 2003).

De plus, cette recherche constitue un projet d'intervention visant à résoudre des problèmes pratiques. Ce type de projet joue un rôle important dans la résolution de

problèmes quotidiens ayant un impact sur la vie, le travail et le bien-être général de l'enseignant du cégep régional de Terrebonne. D'autre part, le projet débute par un problème existant et vise à trouver une solution à ce problème. Ainsi, la recherche dépend de nombreux facteurs, notamment des caractéristiques uniques de la situation et du type de problème que nous tentons de résoudre et qui détermineront l'approche de la recherche.

### 3.2 Approches de recherche

L'atteinte de l'objectif de ce projet d'intervention se trouve aiguillée par les approches de recherche en définissant la conduite méthodologique. En fait, il s'agit d'une recherche qualitative/appliquée épousant le paradigme interprétatif.

Tout d'abord, selon le contexte de la recherche, le projet s'appuie sur la nature même de l'enseignement étant tissée de relations interpersonnelles entre divers acteurs, et encore plus, lorsqu'on s'attarde aux liens de collaboration collégiale des différentes constituantes du CRL. Ainsi, le projet consiste dans le fait d'étudier la réalité profondément interactive qui prévaut au sein même de l'objet de recherche.

Par conséquent, il s'avère que cette recherche, dite qualitative, est caractérisée par la recherche de sens et de compréhension, que nous tentons de comprendre et de donner du sens à un phénomène à partir de la perspective des participants (Merriam, 1998). Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et Paillé ainsi que Mucchielli (2012), qualifient d'interprétative ce type de recherche qualitative. Selon eux, la recherche qualitative se déroule dans l'environnement quotidien des participants, elle « tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs (participants) de la recherche leur donnent ». De la sorte que, « la méthode interprétative n'est pas de faire une reproduction exacte du monde ou du phénomène

étudié, mais d'offrir un portrait du monde étudié » (Charmaz, 2006, p. 10). Ainsi, nous étudions les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent dans leur milieu naturel.

De plus, bien que caractérisé par l'approche de la recherche appliquée, ce projet cible spécifiquement des problèmes du monde réel, à l'avenant il concourt à l'amélioration de l'insertion professionnelle du CRLT. Grâce à ce type de recherche, nous sommes en mesure d'étudier les phénomènes qui affectent la vie quotidienne de l'ensemble déterminé de personnes de notre environnement naturel. Cependant, cet aspect nous confronte à certains problèmes de validité et d'éthique. Du fait que la recherche appliquée a lieu sur le terrain, conserver les paroles authentiques des participants, peut constituer une difficulté chez le chercheur. En effet, certaines variables peuvent exercer une influence sur le chercheur, de la sorte que celui-ci peut même ne pas prendre en compte ou ne pas réaliser l'effet des variables en question sur les résultats. Ainsi, trouver un équilibre quant à la validité de l'étude demeure substantiel. Également, le chercheur se trouve confronté à des problèmes de confidentialité et de ressentiments politiques. Dans certains cas, comme dans le cas de cette étude, sur le lieu de travail, certains participants peuvent percevoir que le projet contraint quelqu'un et que l'employeur utilise les résultats dans un objectif pernicieux.

D'ailleurs, du fait que le projet de recherche appliquée s'harmonise avec le courant qualitatif interprétatif, il s'avère une aventure dans laquelle nous devons maîtriser tous les aspects. L'analyse qualitative se préoccupe de comprendre la complexité, le détail et le contexte. La finalité de l'analyse est de construire des lectures interprétatives, c'est-à-dire de donner du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité. « L'analyse qualitative étant un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.84).

Donc, il demeure important, même essentiel qu'il y ait rigueur. Tel que Gaudreau (2011) et (Fortin 2010) mentionnent, il s'avère nécessaire de présenter clairement les étapes, les méthodes, les stratégies et les prises de décisions utilisées lors d'une recherche, ainsi nous présentons la démarche méthodologique employée lors de la recherche afin d'identifier et d'analyser le problème et pour le comprendre la validité globale et la fiabilité de l'étude.

### 3.3 Démarche méthodologique

Selon Loïselle et Harvey (2007), la démarche utilisée, afin de réaliser une recherche appliquée dans un contexte d'apprentissage ou d'enseignement, occupe une place importante en éducation. La recherche appliquée présente comme objectif de développer un outil pédagogique. La démarche méthodologique retenue a reposé sur deux modèles distincts.

Le premier modèle a été conçu, en premier lieu, par Lunkenbein (1977, cité dans Lapointe, Thérien et Veillette, 1991). Le modèle, élaboré par Lapointe, Thérien et Veillette (1991), comporte les procédures de réalisation et d'analyse de matériel didactique (voir figure3.1).

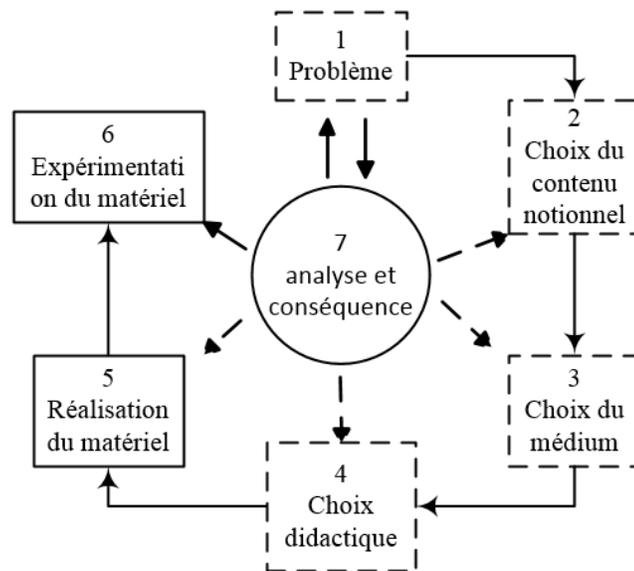


Figure 3.1 Modèle d'élaboration et de mise au point d'un matériel didactique par Lapointe, Thérien et Veillette (1991)

Le second modèle retenu comporte des démarches scientifiques du Québec (2006), dans le but de parachever le modèle de Lapointe, Thérien et Veillette (1991). Le modèle scientifique du Québec (2006) a pour étapes : Cerner le problème; Choisir un scénario; Concrétiser sa démarche; Effectuer l'expérience; Analyser ses résultats; Retour sur sa démarche. De plus, toutes les étapes sont reliées. Ainsi, afin d'arriver au modèle que nous avons utilisé, nous avons modifié celui de Lapointe, Thérien et Veillette (1991), compte tenu la linéarité du design de celui-ci. Nous avons également remplacé « l'analyse et conséquence », par « retour sur la démarche », en raison du fait que l'analyse du projet s'effectue tout au long du cycle. Par la suite, nous avons rajouté le « transfert des connaissances » comme dernière étape, afin d'avoir un retour plus approfondi du prototype à l'aide des acteurs et des responsables du programme d'intégration. À la figure 3.2, nous pouvons remarquer les modifications effectuées au modèle qui sera utilisé et proposé pour la réalisation de la formation destinée aux mentors.

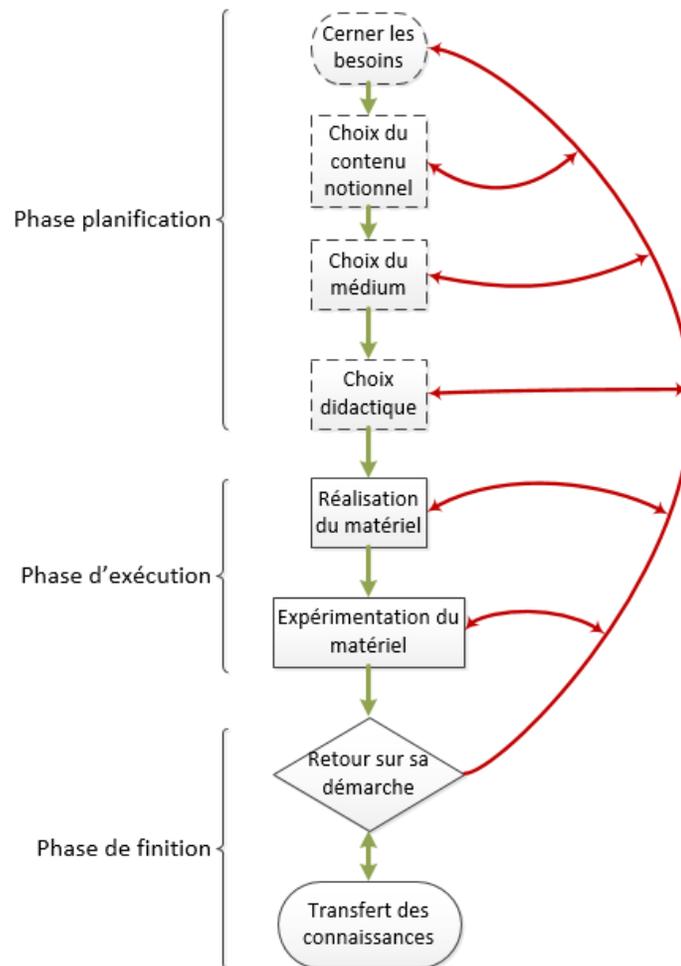


Figure 3.2 Modèle d'élaboration et de mise au point d'un matériel didactique

### 3.3.1 Opérationnalisation

Le modèle utilisé, pour mener à bien le projet, s'effectue en un cycle de huit étapes réparties en trois phases. Le déroulement des étapes n'est pas fait de façon systématique

dans l'ordre proposé. Tout d'abord, il y a la « phase de planification » (mis en pointillé) qui consiste en une réflexion provenant de discussions avec des collègues, de lectures, d'expériences professionnelles, d'enjeux sociaux et d'entretiens avec des personnes ciblées. Cette phase contient les quatre premières étapes qui se résument comme suit : cerner les besoins, choisir du contenu notionnel, choisir un médium ainsi que du matériel didactique. Chaque étape n'est pas effectuée systématiquement dans l'ordre présenté. Deux étapes peuvent être élaborées en parallèle. Suite à la réflexion, il faudra documenter, étudier et établir les notions en lien avec la situation problématique.

Par la suite, il y aura la « phase d'exécution ». Il s'agit de la phase opérationnelle du développement de la formation exécutée en deux étapes : la réalisation et l'expérimentation du matériel. Lors de l'accomplissement de la phase d'exécution, cela entraîne un constant retour sur la phase de planification, afin de peaufiner et de modifier les notions omises ou incomplètes.

Ensuite, vient la « phase de finition » qui consiste à plusieurs retours sur le cycle effectué qui donnera lieu à une diffusion du matériel.

### 3.3.2 Phase de planification

L'étape « cerner les besoins » consiste, comme le mentionnent Lapointe, Thérien et Veillette (1991), à procéder à l'identification des besoins des apprenants. Ainsi, nous avons apporté des modifications au titre de cette étape de « cerner le problème » pour la nommer, « cerner les besoins ». Selon Fortin (2010), cette étape consiste à énoncer les besoins des enseignants par l'entremise d'une documentation et le développement de concepts notables. Ainsi, l'étape de l'identification des besoins permet de délimiter le sujet. Pour ce faire, plusieurs sujets à étudier proviennent d'analyses du milieu de l'enseignant tel que des discussions avec

des collègues, des lectures, des expériences professionnelles ainsi que des enjeux sociaux.

Idéalement, pour bien connaître les paramètres des problèmes, il faut étudier et analyser méthodiquement tous ces éléments afin de poser un diagnostic éclairé. Dans la pratique, on se contente souvent d'une démarche globale et intuitive. Pourtant, cette étape est cruciale pour la réalisation des suivantes, et c'est pourquoi la présence des membres de l'équipe dans le milieu est essentielle. C'est aussi, à ce moment, que doit se développer la collaboration avec la direction de l'établissement d'enseignement, le personnel enseignant et les élèves pour que le futur matériel didactique soit adéquat et, surtout, accepté et utilisé.

Alors, l'étape « cerner les besoins » se réfère au processus d'identification des besoins de nature didactique, telle que ressentie par le personnel enseignant et les étudiants, et nécessitant l'élaboration d'un matériel didactique favorisant l'acquisition de concepts technico-scientifiques de base (Bouchard, 2011).

Par la suite, l'étape « choix du contenu notionnel » consiste à déterminer les compétences de la formation des mentors. Nous nous référons aux lectures et aux acteurs concernés (participants au projet), afin de faire le choix des compétences. À la suite d'une recherche sur le sujet, le guide mentorat du CSSS Pierre-Boucher (Lemire, 2012) fut sélectionné, selon nos besoins, afin d'être proposé aux participants à l'entrevue de groupe (voir annexe D). Ainsi, à partir de ce guide, l'élaboration des compétences d'un mentor est facilitée.

À l'étape du choix du médium, nous ciblerons, tout d'abord, le média transmettant le contenu de la formation. Les modalités médiatiques proposées, afin de dispenser la formation, seront de type hybride, à distance ou en présentiel. De plus, lors de cette étape, les enseignants du CRLT justifient, à l'aide de leurs commentaires dans le

questionnaire, à l'entrevue semi-dirigée et à l'entrevue de groupe, le choix du moment, le lieu et la durée de la formation.

En parallèle avec l'étape du choix du médium, nous effectuons le choix didactique. Concurrément, nous choisissons l'approche spécifique au contenu notionnel dont l'objet est « la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 403). Cette étape est axée sur les contenus et sur les interactions aux apprentissages et à l'enseignement. Ainsi, le contenu porte sur la planification des stratégies d'enseignement-apprentissage, puis sur la mise en place de ces stratégies selon les objectifs.

Du fait que le présent projet consiste à répertorier les éléments de la formation mentorale, les phases suivantes, d'exécution et de finition, ne seront pas réalisées.

### 3.3.3 Phase d'exécution et de finition

La phase d'exécution s'effectue en deux étapes : la réalisation et l'expérimentation du matériel. Tout d'abord, l'étape de réalisation du matériel s'accomplit en la réification du matériel didactique. Le produit final ne sera pas effectué en un seul cycle, tout d'abord, il faut réaliser un premier exemplaire, ensuite le modifier à la suite d'itération des cycles. L'étape d'expérimentation du matériel, pour sa part, se réfère au processus de vérification de l'efficacité du matériel didactique, incluant la planification, l'exécution et la validation.

L'étape « retour sur sa démarche » se réfère à l'analyse des résultats de l'expérimentation et aux décisions à prendre, suite à leur confrontation aux besoins de départ. Ces conséquences sont symbolisées par les flèches en pointillés qui indiquent

les diverses étapes où il peut s'avérer nécessaire d'apporter des corrections et, le cas échéant, de recommencer un cycle partiel ou complet.

Selon Fortin (2010) le transfert et l'échange des connaissances consistent en un processus pour faire connaître aux personnes cibles (enseignant, conseiller pédagogique, gestionnaire, etc.) des connaissances, des stratégies ou du soutien pouvant les seconder à entreprendre leurs problèmes et à améliorer leur cheminement professionnel. Afin d'améliorer l'échange, la bidirectionnalité sera de mise.

#### 3.4 Profil des participants au questionnaire

Selon Hycner (1999), le projet dicte la méthode de sélection, y compris le type de participants. Concrètement, la sélection de l'échantillon se base sur notre jugement selon l'objectif du projet (Babbie 1995, Greig et Taylor, 1999), en recherchant ceux qui avaient des expériences relatives au phénomène à étudier (Kruger, 1988). Du fait que l'objectif du projet consiste à répertorier les éléments d'une formation mentorale pour les nouveaux enseignants du CRLT, nous considérons, en premier lieu, que les enseignants débutants et les chevronnés du CRLT constituent une source importante afin de faire émerger les facteurs de réussites au projet. Puis, afin de cerner l'ensemble du processus de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, le questionnement des conseillers pédagogiques et de la direction du Cégep constituant de Terrebonne, s'avère indispensable dans l'intention d'obtenir des données qualitatives qui viennent appuyer la compréhension des besoins des nouveaux enseignants ainsi que les mesures déjà en place.

Du fait que, les personnes interrogées constituent la principale source de données (Bless et Higson-Smith, 2000), avec leur consentement éclairé (Bailey, 1996), nous considérons la sélection des participants comme étant la disposition substantielle afin

de renforcer la crédibilité du projet de recherche (Lincoln et Guba, 1985). Dans notre cas, il demeure avantageux de choisir une méthode d'échantillonnage permettant d'identifier un groupe de personnes ayant des expériences variées (Patton, 2002). Ainsi, l'utilisation de l'échantillonnage ciblé, considéré par Welman Kruger (1999), étant le type le plus important d'échantillonnage non probabiliste, nous permet d'identifier les principaux participants. En particulier, en ce qui concerne l'échantillonnage ciblé, nous devons examiner et étudier tous les cas qui répondent à certains critères importants (Patton, 2002). De ce fait, il s'avère important d'identifier les participants susceptibles d'être informés qui peuvent révéler des faiblesses majeures et qui deviennent des opportunités d'amélioration du programme ou du système.

Dans la visée de répertorier les compétences nécessaires à la formation des mentors, un questionnaire est acheminé aux 136 enseignants du CRLT. De ces 136 enseignants, environ 10 ont été sélectionnés, selon certains critères, afin de participer à une entrevue semi-dirigée et, par la suite, assister à une entrevue de groupe. Le premier critère constitue de démontrer un désir de participer au projet. Le second a reposé sur un échantillon intentionnel ciblant les programmes de formation enseignés (trois enseignants en provenance de programmes préuniversitaires, quatre enseignants de programmes techniques et trois de programmes généraux). Aussi, le conseiller pédagogique du Cégep constituant de Terrebonne et une professionnelle des ressources humaines du CRL, tous deux responsables de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, ont participé au projet ainsi qu'une personne de la direction du CRLT et une du CRL. L'objectif d'intégrer le personnel du CRL tient lieu de pouvoir, dans le futur, partager le projet d'intervention avec les autres constituantes, mais aussi de pouvoir recueillir des propos et des suggestions les plus diversifiés que possible.

À la suite, les réponses au questionnaire des participants ont permis de déterminer lesquels répondaient davantage aux critères du projet, directement ou indirectement. Ainsi, nous avons procédé à une analyse du profil des répondants au questionnaire, afin

d'identifier les participants aux entrevues semi-dirigées. Les participants ont été sélectionnés dans le but de trouver un équilibre entre les différentes disciplines.

Tableau 3.1 Profil des répondants au questionnaire<sup>1</sup>

Pseudo	Discipline(s) enseignée(s)	Nombre d'années d'expérience en enseignement collégial	Nombre d'années à l'emploi du Cégep régional de Lanaudière	Avez-vous déjà accompagné une personne?
QP1	TTS	13	13	oui
QP2	TTS	15	15	oui
QP3	TTS	4	4	oui
QP4	histoire	15	15	oui
QP5	TDI	20	20	oui
QP6	Éducation physique	22	18	oui
QP7	Littérature	16	15	oui
QP8	Littérature	18	2	oui
QP9	Physique	10	8	non
QP10	TEI	8	8	oui
QP11	THD	5	5	non
QP12	Philosophie	4	4	non
QP13	Psychologie	11	11	oui
QP14	Littérature	9	9	non
QP15	THD	7	7	non
QP16	Biologie	8	8	oui
QP17	Biologie	10	10	un peu
QP18	TDI	15	15	-
QP19	THD	10	10	oui
QP20	Économique	15	15	oui
QP21	TDI	3	3	non
QP22	Physique	9	9	non
QP23	TTS	1	1	non
QP24	THD	2	1	non
QP25	Espagnol	18	18	oui
QP26	Éducation physique	5	5	non
QP27	Psychologie	5	3	oui
QP28	TTS	3	3	non
QP29	Éducation physique	15	15	oui
QP30	Économie	-	21	oui
QP31	Biologie	12	11	non
QP32	THD	7	6	non
QP33	Anglais	9	6	non
QP34	Littérature	9	6	non
QP35	Littérature et cinéma	15	15	non
QP36	TDI	7	7	non
QP37	Physique	18	17	non

<sup>1</sup> Pour des raisons de confidentialité, les noms des personnes sélectionnées n'ont pas été indiqués.

QP38	TDI	7.5	7.5	non
QP39	TDI	1	1	non

**Tableau 3.2 La discipline enseignée par les enseignants**

	Discipline	nombre	%	total
Pré-universitaire	Anglais	1	2,6	56.4
	Biologie	3	7,7	
	Économique	2	5,1	
	Éducation physique	3	7,7	
	Espagnol	1	2,6	
	Histoire	1	2,6	
	Littérature	5	12,8	
	Philosophie	1	2,6	
	Physique	3	7,7	
	Psychologie	2	5,1	
Techniques	Design Industriel	6	15,4	43.6
	Électronique industriel	1	2,6	
	Hygiène dentaire	5	12,8	
	Travail Social	5	12.9	
	Total	39	100	

### 3.5 Participants aux entrevues

De ce processus, en résulte, comme Seidman (1998) l'a stipulé, qu'au moyen d'entrevues semi-structurées qui guident la conversation, tout en permettant aux participants de fournir des informations qui sont importantes pour eux, mais ne sont pas nécessairement reflétées dans les questions de l'entretien, nous pouvons, alors, comprendre les détails de l'expérience des personnes à partir de leur point de vue.

En plus, les participants ont bénéficié de la possibilité de lire les transcriptions des entrevues auxquelles ils ont participé. Lors de l'entrevue de groupe qui s'est déroulée après le retour des questionnaires et la réalisation des entrevues semi-dirigées, les participants ont reçu un résumé des données obtenues qui seront utilisées dans le cadre du projet. Les répondants pourront critiquer le contenu en approfondissant et en enrichissant les données obtenues. Merriam (1995) précise, en outre, qu'il ne s'agit pas seulement de récupérer les données recueillies auprès des participants à l'étude, mais également de les interpréter provisoirement à l'intention des personnes dont elles sont issues et de demander si les interprétations sont plausibles et si elles sont véridiques.

Tout d'abord, l'échantillon est composé de 42 personnes qui ont répondu aux questionnaires. Les répondants sont des enseignants (n=39), puis d'autres, que nous appelons le groupe des non-enseignants, sont : technicien (n=1), conseiller pédagogique (n=1) ou cadre (n=1). De plus, des 42 répondants, 49 % des personnes mentionnent ne pas avoir eu de formation pédagogique. Du fait, que plusieurs facteurs, tel que la disponibilité des répondants, tous les enseignants qui désirent poursuivre le projet ont été interviewés. Ainsi, cela nous limitent dans la sélection des répondants.

**Tableau 3.3 Profil des répondants aux entrevues**

<b>Pseudo</b>	<b>Enseignement<sup>2</sup></b>	<b>Nombre d'années d'expérience en enseignement collégial</b>
GP1	Technique	4
GP2	Technique	2
GP3	Général	10
GP4	Général	15
GP5	Général	15
GP6	Technique	3
GP7	Général	4
GP8	Technique	1

<sup>2</sup> Pour des raisons de confidentialité, le programme enseigné n'a pas été indiqué.

### 3.6 Instruments

Il demeure important de signaler qu'effectuer un projet de recherche ayant une posture qualitative signifie de rejeter l'idée en tant que document à sens unique. Cela signifie qu'il faut rejeter l'idée de décisions ou d'opinions prises avant le processus de recherche. En effet, la recherche qualitative est typiquement exploratoire, fluide et flexible, basée sur des données ancrées au contexte. Bien qu'en recherche qualitative, nous ne devons pas viser avoir des idées préconçues, néanmoins, nous nous devons de produire un modèle de recherche au début du processus.

Une fois la question de recherche formulée, nous pouvons déjà alors, nous positionner ontologiquement et épistémologiquement et ainsi réfléchir sur la conception et la stratégie employées, mais aussi, sur les instruments utilisés afin de répondre à la question.

Les données recueillies auprès des participants portent sur leurs expériences vécues, sur leur perception du mentorat, sur la planification et l'organisation du travail des mentorés, sur la pertinence d'une formation pour les mentors, sur les conditions qui favorisent le rôle efficace du mentor, sur l'impact de cette expérience sur eux-mêmes et sur leur désir de participer au projet.

#### 3.6.1 Questionnaire

Le questionnaire constitue le principal instrument de collecte de données dans les domaines de recherche sociale. L'objectif principal d'un questionnaire consiste à collecter des données fiables, valides et non biaisées auprès d'un échantillon représentatif, de manière opportune et sans contrainte de ressources. Ainsi, il consiste

à tenir compte des objectifs de l'étude, de la population et des ressources disponibles, afin d'améliorer la validité et la fiabilité de l'étude.

La recherche qualitative comprend une multitude de procédures afin de collecter systématiquement les données d'un échantillon. Historiquement, les sondages étaient administrés par courrier, par téléphone et également par des échanges directs entre deux personnes. Depuis peu, ce sont les questionnaires sur Internet qui sont devenus plus populaires que les enquêtes traditionnelles en raison de leurs coûts moins élevés et de leurs modes de traitement plus rapides.

Le processus de réponse aux questions et aux modes de collecte de données suscite des effets distincts sur la validité et la qualité des données collectées pendant la recherche. En effet, la validité et la fiabilité d'un questionnaire se trouvent affectées lors d'un faible taux de réponse. Un faible taux de réponse affecte la précision de l'enquête, ce qui entraîne un biais d'étude et une validité externe faible des résultats de l'enquête.

La finalité du questionnaire consiste à recueillir des informations à propos des participants afin de sélectionner les personnes les plus propices pour faire avancer le projet. Aussi, le questionnaire nous informera sur les expériences : d'insertion professionnelle, de formation pédagogique, de modalités d'apprentissage et d'interaction avec le personnel lors de leurs trois premières années comme enseignants au Cégep constituant de Terrebonne. Le questionnaire utilisé, dans le cadre de ce projet (voir annexe A), s'inspire du contenu du questionnaire de Cantin et Lauzon (2002). Le temps requis pour remplir le questionnaire est d'environ 30 à 45 minutes (voir annexe B).

### 3.6.2. Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée permet de justifier et d'enrichir les données recueillies par le questionnaire. Ainsi, afin d'identifier les facteurs de réussite importants pouvant améliorer la phase d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, nous effectuons des entrevues semi-dirigées auxquelles participent des enseignants débutants et chevronnés. La visée de ce choix d'instrument consiste à recueillir des informations détaillées en lien avec le vécu des participants à la recherche (Lewis, 1982). L'entrevue semi-dirigée cherche à décrire et à comprendre les significations des thèmes centraux des sujets. La tâche principale dans une interview consiste à comprendre le sens de ce que disent les interviewés en ayant un contact direct avec ceux-ci (Ayres, 2008).

Tel que mentionne Boutin (2006), les entretiens se retrouvent individuels, puis il dénomme l'entrevue semi-dirigée à l'instant où les questions demeurent ouvertes et possèdent un thème prédéterminé, centré sur un sujet précis servant d'axe à l'entrevue duquel le chercheur dispose de plusieurs questions ou thèmes directeurs et ouverts. Mucchielli (1996) indique qu'il ne faut pas craindre les moments de silence et qu'il demeure crucial de soutenir l'interviewé verbalement en demandant des précisions ou en reformulant l'introspection formulée afin de clarifier auprès de l'interviewé pour qu'il y ait concordance avec notre interprétation.

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

En effet, l'entrevue semi-dirigée « consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur (Savoie-Zajc, 2003, p. 296) ». Nous utilisons un ensemble de thèmes prédéterminés et les répondants répondent avec leurs propres mots. L'intervieweur pose quelques questions afin d'engager le répondant, à son propre rythme, dans une discussion contributive. Les thèmes préconisés par l'interviewer évoluent en coopération avec le répondant.

Ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées. Les thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.133).

Les questions posées, lors de l'entrevue, ne constituent pas impérativement dans l'arrangement ou la formulation préalable. Ainsi, cela procure une latitude au chercheur ainsi qu'aux personnes interviewées.

De ce fait, l'objectif du chercheur donne lieu à aiguiller l'entretien sur les thèmes préétablis, afin que l'entretien ne s'en écarte. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée « signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoi que de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer (Paillé, 1991, p.2) ». Alors, Paillé (1991) insiste sur l'importance de la préparation à l'entrevue et l'utilisation d'outils indispensables. L'utilisation d'un canevas d'entrevue sert d'outil guidant l'entrevue. De la sorte, l'interviewer dispose d'un canevas d'entretien comportant des thèmes selon un protocole établi au préalable. Le canevas sert de guide à l'entrevue et possède un « caractère évolutif des données et assure le contact direct avec les participants (Sylvain, 2000). » Le canevas d'entrevue se détaille comme suit : présentation de l'objectif de l'étude, description brève du déroulement de l'entretien, signature du formulaire de consentement de participation au projet et, par la suite, questions semi-dirigées s'adressant individuellement aux participants. De plus,

le canevas d'entrevue sera inspiré du canevas utilisé dans le cadre du projet de recherche mené par Cantin et Lauzon (2002). Tout comme le questionnaire, le canevas d'entrevue sera ajusté selon la réalité au Cégep constituant de Terrebonne (voir annexe C).

Tout d'abord, le guide d'entrevue, commence par le volet descriptif qui consiste en la préparation à l'entrevue et le profil démographique du répondant. Principalement, ce volet consiste à se présenter, ainsi que le projet, en évoquant la thématique abordée et le déroulement de l'entretien. De même pour le répondant, il se présentera et, s'il y a lieu, pose des questions au sujet de l'entretien et du projet.

Par la suite, c'est le volet analytique, lequel constitue l'essentiel de l'entrevue. Des exemples de questions se trouvent suggérés selon les thèmes suivants : retour sur l'expérience d'insertion professionnelle vécue; planification, objet et modalités du travail; conditions favorables à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants; définition du mentorat et rôle du mentor et pertinence d'une formation des mentors. Il n'est pas fondamental de poser toutes les questions, mais de couvrir tous les thèmes suggérés. Lors du déroulement de l'entrevue, afin que ce soit plus fluide, nous récapitulons les thèmes soulevés précédemment avant de passer à un autre sujet. À chaque changement de thème, le recours à des questions principales facilite le déroulement. Puis finalement, le dernier volet, consistera à clôturer l'entretien. Ainsi, avant de clore, il faut s'assurer de survoler tous les thèmes assujettis. Tout ce processus d'entrevue dure environ de 30 à 60 minutes. De plus, les données obtenues, suite aux entrevues semi-dirigées, sont enregistrées à l'aide d'un enregistreur vocal numérique. L'entrevue s'est déroulée au cours d'une seule rencontre qui a eu lieu au mois de février 2019. Toutes les entrevues ont été réalisées aux heures et aux endroits désignés par les participants à la recherche. Ainsi, les enseignants, les conseillers pédagogiques et les cadres ont été interviewés selon leur convenance.

Tout au long du processus de l'entrevue, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un projet de recherche qualitatif, ainsi que

[...] la posture du chercheur est de première importance. Il n'y a qu'un pas à franchir pour passer du terme de « cueillir » à « accueillir » et « recueillir » des données. D'ailleurs, l'origine du mot « recueillir » provient du latin, *recolligere* qui veut dire « accueillir ». C'est dans cet état premier d'accueil intérieur de soi et de l'autre que le chercheur qualitatif entre en contact avec le participant. Ainsi, dans cette phase de recueil de données, le chercheur, dans un continuel va-et-vient entre la réflexion et l'action, est partie prenante de l'instrument de recueil de données (Sylvain, 2000 p.128).

De ce fait, le chercheur prend part intégrante au projet tout autant que le répondant. Ainsi, il est important que l'interviewer soit conscient des limites de la recherche, de ses propres limites puis de ses biais de la sorte qu'ils n'interfèrent pas lors de la prise de données. Par conséquent, il y a plusieurs limites de l'entretien semi-dirigé qui demeurent importantes à connaître afin de bien conduire la prise de données.

Tel que mentionne Savoie-Zajc (2003), l'entrevue semi-dirigée donne la possibilité d'établir un lien interpersonnel avec le répondant qui nous permet de connaître davantage le vécu de celui-ci. Aussi, l'entrevue semi-dirigée permet de fureter de plus amples aspects de la problématique du projet. Toutefois, tel que mentionne Savoie-Zajc, l'entrevue semi-dirigée présente aussi des limites. La crainte des participants de ne pas connaître l'usage que sera faite de leurs confidences, puis le désir de vouloir répondre selon la normalité de ses collègues peut altérer les données obtenues. L'interviewer peut aussi altérer les résultats en laissant ses convictions et dogmes interférer l'analyse. Ainsi, le souci de la rigueur méthodologique contribue à pallier à cette lacune (Van der Maren, 1996). Puis, afin de colliger et approfondir les données, le journal de bord et une entrevue de groupe sont effectués par le responsable du projet d'intervention (Gaudreau, 2011, p.122).

### 3.6.3 Groupe de discussion (Focus group)

Tel que décrit par Lenoir (2019), Mack, Woodsong, Macqueen, Guest, et Namey (2005) et Stewart et Shamdasani (1990), le groupe de discussion constitue un ensemble de personnes distinctes choisies délibérément ayant pour fin de participer à une discussion planifiée dans la visée de susciter les perceptions des enseignants sur l'insertion professionnelle dans un environnement paisible et réceptif. Lors de la rencontre de groupe, un modérateur (ou un animateur de groupe) encadre le groupe de participants en introduisant les sujets de discussion et en aidant le groupe à participer à une discussion constructive et enrichissante entre eux. Contrairement aux entretiens, qui généralement s'effectuent avec un seul individu, les groupes de discussion permettent aux membres d'un groupe d'interagir et de s'influencer mutuellement lors de la discussion et de la prise en compte des idées et des perspectives.

Mack, Woodsong, Macqueen, Guest, et Namey (2005) puis Duchesne et Haegel (2004) mentionnent que le type et la taille de l'échantillon d'un groupe de discussion sont déterminés par l'objectif et la nature du projet. L'échantillonnage a ciblé les participants à l'aide du questionnaire afin que le groupe de discussion soit aligné sur un public cible spécifique. La taille du groupe doit, selon les recommandations, constituer 8 à 12 participants.

Les visées du groupe de discussion consistent à comprendre et à déterminer l'éventail des opinions et des préférences des individus plutôt que d'en déduire ou de généraliser la manière dont les répondants pourraient répondre. On pose généralement aux participants des questions ouvertes, sans limites de réponses, dans un environnement confortable et permissif, animé par un modérateur expérimenté (Lenoir, 2019). En outre, les variables environnementales qui peuvent ne pas être apparentes pour le projet

peuvent avoir une incidence sur les résultats du groupe de discussion. Il faut s'assurer que le groupe de discussion soit organisé adéquatement afin d'éviter ce type de « bruit ».

Tel que relatent Stewart et Shamdasani (1990), la difficulté à obtenir des informations subjectives auprès d'un petit nombre de participants homogènes peut réduire la validité externe par rapport aux autres méthodes de recherche. Il subsiste donc une incertitude sur le point de savoir si les opinions exprimées dans un groupe de discussion peuvent être généralisées à des populations plus importantes. L'acquisition de données de groupe de discussion peut s'avérer difficile en raison de la spontanéité des répondants et de l'environnement dans lequel se réunit un groupe de discussion. Les transcriptions, les enregistrements, les notes et les outils utilisés pour obtenir des informations significatives au cours de la discussion de groupe sont choisis comme il convient, compte tenu de ce qui précède.

Duchesne et Haegel (2004) soulèvent que la qualité des résultats d'un groupe de discussion dépend de la discussion. Si les participants aux groupes de discussion deviennent ennuyés ou intimidés par le sujet ou un autre participant, ils risquent d'être distraits à accomplir la tâche. Les participants doivent être suffisamment à l'aise pour interagir ouvertement. La ligne de questionnement utilisée dans les groupes de discussion, appelée protocole d'entrevue, est prédéterminée et suit une séquence logique destinée à imiter un échange naturel. Le modérateur évite les changements brusques de direction ou de sujet et veille à ce que tous les participants du groupe de discussion aient leur mot à dire et contribuent le plus équitablement possible. Les membres des groupes de discussion doivent pouvoir interpréter le contexte de la discussion et, autant que possible, le trouver logique et confortable.

Selon Stewart et Shamdasani (1990), les résultats de la recherche par groupe de discussion sont élaborés. Lorsque les participants aux groupes de discussion sont

véritablement engagés dans l'étude et que le modérateur est suffisamment compétent, le résultat peut dénouer les principaux thèmes. Une micro-analyse de l'information, issue de l'étude n'est pas aussi facile à réaliser avec les méthodes de groupes de discussion.

Le modérateur commence par une question simple et termine par une question plus spécifique. Le modérateur fait preuve d'une utilisation efficace du temps, encourage les répondants à répondre et reste prudent lorsqu'il fournit aux participants des informations sur le sujet. Il doit également avoir un bagage approprié, adapté à la recherche, écouter les autres et être à l'aise avec eux, éviter les distractions et savoir quelles questions sont déterminantes dans la procédure. « La disposition des chaises ou des tables en cercle est d'ailleurs très importante pour favoriser les échanges entre participants (Lenoir, 2019). »

Selon Mack, Woodsong, Macqueen, Guest, et Namey (2005), les sessions de groupe de discussion doivent être préparées avec soin en identifiant le ou les objectifs principaux de la rencontre, en développant les questions clés, en développant un ordre du jour et en planifiant comment enregistrer la session. Dans le présent projet, l'ordre du jour se trouve établi selon les résultats obtenus lors de l'entrevue semi-dirigée.

- Approbation de l'ordre du jour
- Présentation des personnes présentes
- Compte rendu du projet sur l'insertion professionnelle
- Retour et approbation des points de discussion
  - Cerner les besoins
  - Choix du contenu notionnel
  - Choix du médium
  - Choix didactique

Ensuite, l'étape suivante consiste à identifier et à inviter des participants à s'approprier la discussion.

### 3.6.4 Le journal de bord

En recherche qualitative, l'observation et l'analyse du discours, des pensées, des gestes, des idées et des perceptions d'un participant sollicitent une tâche importante. Pour le chercheur, cela demeure difficile d'assimiler toute l'information reliée à sa tâche. Selon Mucchielli (1996), le journal de bord demeure un outil nécessaire à la « cohérence et à la validation » des données recueillies. Ainsi, nous effectuerons un registre des événements au sens très large : idées, émotions, pensées, décisions, faits, citations ou extraits de lecture, descriptions de choses vues ou de paroles entendues contextualisées dans le temps, personnes, lieux, argumentation, etc... Le journal de bord aidera à la productivité du projet d'intervention, cependant, nous devons faire attention pour ne pas « étouffer » le déroulement. Il faut s'en tenir à l'essentiel, afin de favoriser la rigueur scientifique (Baribeau, 2004).

Selon Emerson, Fretz et Shaw (2001) le journal de bord consiste à produire des écrits à « proximité » immédiate de l'observation. La proximité signifie que les notes sont écrites plus ou moins en même temps que les événements, les expériences et les interactions qu'elles décrivent et relatent. Les notes de terrain sont une forme de représentation, c'est-à-dire un moyen de représenter les événements, les personnes et les lieux récemment observés à des comptes écrits. Puis, afin de réduire la confusion et l'imbroglio lors du partage des notes écrites, le journal de bord constitue des termes préservés qui peuvent être révisés, étudiés et repensés à maintes reprises. Les notes aident à gérer les données d'observation. Elles incluent des détails sur le cadre particulier, la date d'observation, le type d'observation, qui était l'observateur, le but de l'observation, ainsi que la durée et la fréquence d'observation. Il n'existe pas une seule manière de produire des notes de terrain, puis les choix, qu'un chercheur en fait, tiennent compte en partie de leur orientation méthodologique et théorique. Dans le

cadre du projet, le journal de bord regroupe trois sections telles qu'elles sont décrites par Deslauriers (1991, cité dans Gagnon, 2017) : tout d'abord, il y a les notes descriptives. Ces notes constituent le corps de nos données. Elles décrivent, en termes concrets, notre perception de la manière la plus neutre possible, c'est-à-dire sans attribuer aucune interprétation ou jugement de valeur aux observations. Aussi, elles tentent de reproduire fidèlement un paramètre de sorte qu'une autre personne les lisant puisse visualiser la scène. Ensuite, il y a les notes d'analyse. Ces notes impliquent une interprétation ou des déductions, en d'autres termes, des jugements à propos de ce qui est observé à partir d'informations contextuelles. Puis le troisième type, les notes réflexives, ces notes reflètent le processus d'observation lui-même, ainsi que le but plus général de l'observation. Elles incluent des points concernant notre positionnement et notre influence sur la conduite de l'observation, ainsi que des réflexions sur la façon dont cette observation se compare aux autres, confirme ou conteste une autre source de collecte de données, ce qui incite à se poser de nouvelles questions.

### 3.7 Déroulement

Tout d'abord, un courriel est acheminé à tous les enseignants du Cégep constituant de Terrebonne, le 18 janvier 2019, conviant ceux-ci à participer au développement du projet d'intervention. Le texte comprend la description de l'objectif du projet ainsi qu'un lien leur permettant d'accéder directement au questionnaire en ligne auquel ils peuvent répondre de façon volontaire (voir annexe A). Les enseignants qui acceptent de répondre au questionnaire peuvent en tout temps se désister du projet.

Par la suite, les enseignants sélectionnés pour l'entrevue individuelle sont conviés, par courriel, au déroulement de la suite du projet. Une date de rencontre entre le responsable de l'entrevue et l'enseignant est convenue. Lors de la rencontre, le

responsable du projet explique en détail la procédure de l'entrevue puis fait signer une lettre de consentement de participation aux participants.

Pour terminer, une rencontre en groupe avec tous les participants aura lieu, afin de partager les résultats et recueillir les opinions de ceux-ci. Ce retour auprès des participants permet d'approfondir les résultats et d'identifier les éléments importants que la formation de mentors devrait contenir.

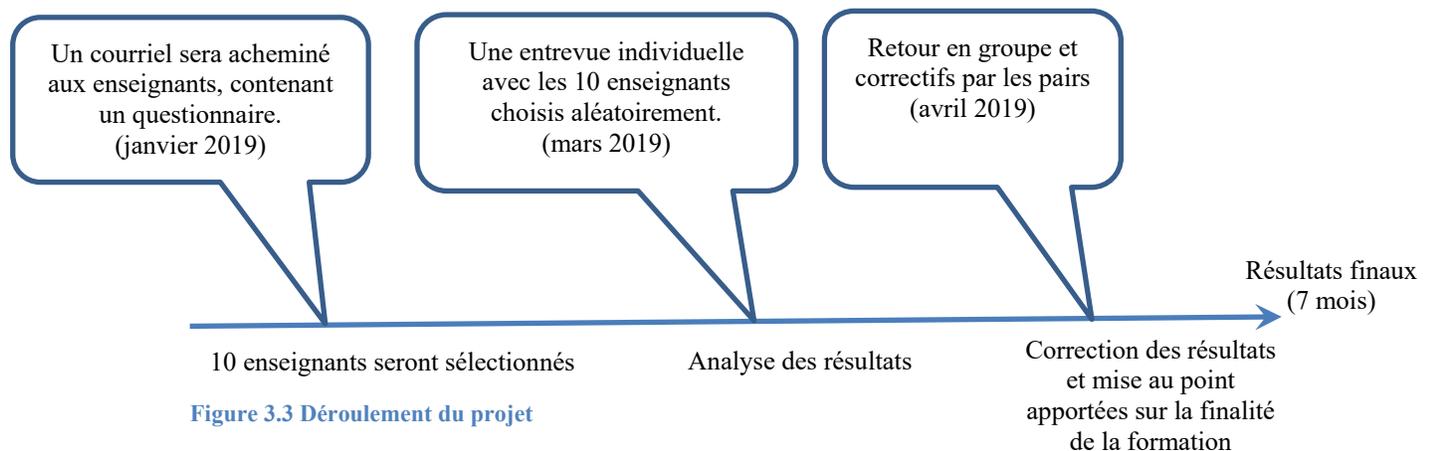


Figure 3.3 Déroulement du projet

### 3.8 Méthode d'analyse

L'objectif du projet d'intervention est de répertorier les éléments importants pour concevoir une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial. Il importe donc que les données recueillies soient en lien avec la perception qu'ont les enseignants participants quant au mentorat et à l'impact du projet sur la pratique des enseignants. Ainsi, le projet rend indispensable l'utilisation d'un logiciel facilitant l'analyse des données qualitatives. Dans le cadre de ce projet, QDA Miner est retenu pour ses sept étapes de codification.

Tel que mentionné par Thomas (2006), il existe un large éventail de travaux dans la littérature qui documente les hypothèses et les procédures sous-jacentes associées à l'analyse des données qualitatives. De plus, l'objectif principal de l'approche inductive est de permettre aux résultats de la recherche de faire émerger des thèmes dominants ou essentiels des données brutes, sans les contraintes imposées par les méthodologies structurées (Blais et Martineau, 2006). Pour ce faire, nous allons employer les 7 étapes proposées par LeCompte et Preissle, (1993, cité par Bélanger, 2016), également inspiré du processus de codage de Thomas (2006).

Faire une lecture préliminaire des données brutes	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories	Réduire les catégories redondantes ou similaires	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	30 à 40 catégories	15 à 20 catégories	3 à 8 catégories

Figure 3.4 Processus de codification menant à la réduction des données (Thomas, 2006, p. 242)

**Étape 1 :** À la première étape, nous allons préparer les fichiers de données tels que le format des fichiers de données brutes dans un format commun. Par exemple : la taille, la police de caractères, les marges, les questions des intervieweurs mises en évidence. Nous ferons ensuite une sauvegarde de chaque fichier de données brutes.

**Étape 2 :** Une fois que le texte aura été préparé, le verbatim sera lu en détail jusqu'à ce que nous soyons familiers avec le contenu et que la compréhension des thèmes et des événements visés dans le texte soit bien acquise. Ainsi, nous aurons pu faire ressortir l'objectif du projet qui consiste à répertorier les éléments constitutifs d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial.

**Étape 3 :** De l'objectif, en lien avec le projet d'intervention, nous ferons ressortir les codes. À la suite de la lecture du corpus, nous allons établir une nouvelle liste embryonnaire qui servira à un premier jet de codage. Ce premier jet servira également à s'appropriier le sujet du contenu.

**Étape 4 :** Un premier codage de toutes les entrevues permettra de produire une liste de codes qui servira à la prochaine analyse jusqu'au codage des entrevues en entier. Pour ce faire, nous utiliserons le codage embryonnaire afin d'effectuer un premier essai. Ce premier essai nous permettra un codage plus complet à partir de l'interprétation de l'équipe.

**Étape 5 :** Cette étape permettra de restructurer la liste de codes, de fusionner les codes et de définir plus précisément chaque code. Aussi, une division de certains codes permettra d'obtenir une meilleure analyse lors de la 7<sup>e</sup> étape.

**Étape 6 :** Tout le corpus en entier sera recodé avec la nouvelle liste de codes. Afin d'avoir une analyse complète, il faudra refaire le codage à plusieurs autres reprises et échanger avec d'autres personnes dans l'intention de peaufiner la compréhension du projet d'intervention puis d'éviter des erreurs de codification lors de la lecture.

**Étape 7 :** Le corpus en entier sera codé une deuxième fois avec la liste restructurée de codes issus du premier cycle de codage. Des conclusions seront élaborées en conformité avec les recommandations d'Huberman et Miles (1991). Sept des tactiques d'élaboration et de conclusion proposées par ces auteurs seront employées pour terminer le tout avec la présentation des résultats, selon le processus d'analyse inductive.

Dans le but d'obtenir un suivi du codage, un journal de bord sera utilisé. Cet outil sera utilisé pour assurer le suivi du déroulement du projet d'intervention.

### 3.9 Considérations éthiques

Du fait que le présent projet concerne des êtres humains et s'effectue dans une institution collégiale, il importe de prendre conscience des enjeux ainsi que des risques pouvant s'y rattacher. Pour ce faire, le code d'éthique et la rigueur sont expliqués aussi bien aux enseignants de tout statut qu'aux conseillers pédagogiques, ainsi qu'aux gestionnaires qui participeront au projet d'intervention. Après avoir clairement informé les participants des objectifs et du déroulement du projet d'intervention, des lettres de consentement seront signées par les membres du personnel ainsi que par le responsable du projet d'intervention (voir annexe D). Les résultats ne seront pas nominatifs de façon à préserver la confidentialité des cégeps et des membres du personnel qui participeront au projet. À la fin du projet, une rencontre en groupe sera planifiée, afin de partager les résultats et d'effectuer les modifications, si nécessaire, suite aux commentaires des participants. En ce qui a trait à la conservation des données, ces dernières seront conservées pendant cinq ans sur l'ordinateur du responsable du projet d'intervention et seront détruites par la suite.

De plus, il est bien important, au bénéfice du lecteur, de bien décrire adéquatement sa méthode de recherche afin que l'on puisse valider les méthodes de prise de données. Une recherche doit être l'aboutissement d'une démarche scientifique rigoureuse. Au bout du compte, le point le plus essentiel se situe dans la rigueur à tous les niveaux, de la méthode à la présentation des résultats, en passant par l'analyse complexe des données (Aubin, Auger, Mercier, Baumann, Lehr Drylewicz, Imbert et Letrilliart, 2008).

### 3.10 Critères de rigueur

Tout au long de la cueillette de données, lors des entrevues, nous avons suivi certains critères de rigueur agencés selon certaines modalités. Selon Lincoln et Guba (1985), ils identifient des critères témoignant de la rigueur scientifique d'une étude qualitative. Tout d'abord, la crédibilité qui réfère à la conformité entre les propos des individus interrogés et l'interprétation des résultats du chercheur. Elle s'avère essentielle pour que nous ayons confiance dans la « vérité » des conclusions. Aussi, la transférabilité, quant à elle, correspond au potentiel d'appliquer les résultats d'analyse de la recherche à d'autres situations semblables. Shulman (1997) dépeint la transférabilité ainsi, lorsqu'il mentionne :

Research begins in wonder and curiosity but ends in teaching. The work of the re-searcher must always lead to a process in which we teach what we have learned to our peers in the education community. Our work is neither meaningful nor consequential until it is understood by others. (p. 6)

Ensuite, la fiabilité a trait à la documentation des procédures méthodologiques utilisées. Cette qualité exige que la recherche démontre que les résultats soient cohérents. La confirmation est que les résultats de l'analyse sont rendus de façon objective, « sont ancrés dans les données recueillies ». Il s'impose qu'il y réside de la neutralité, dans la mesure que les résultats de l'étude demeurent façonnés par les répondants et non pas les préjugés du chercheur, de sa motivation ou de ses intérêts.

De plus, afin de satisfaire à ces critères de scientificité, d'autres attitudes à ne pas adopter, nous permettent d'éviter trois menaces à la qualité des recherches qualitatives. La première concerne la réactivité, soit les changements d'opinions ou de comportements des gens lorsqu'ils se savent observés. La seconde concerne les biais que le chercheur peut introduire dans la recherche par ses croyances ou ses préjugés. Puis, les biais liés aux répondants, comme omettre de divulguer certains faits afin d'embellir la réalité, constituent la dernière menace à être identifiée. Certaines

stratégies sont toutefois susceptibles de contrer ces menaces et d'accroître la rigueur scientifique des recherches (Labarre, Turcotte et Bourassa, 2013).

Tel que mentionné auparavant, la création ou le choix des instruments représentent une étape critique dans une recherche en éducation. Mais aussi, il est important d'établir la crédibilité, la confirmabilité, la transférabilité, la fiabilité et l'authenticité de la recherche qualitative (Lincoln et Guba, 1985). Pour que la recherche soit crédible, fiable et conforme, Gaudreau (2011) propose la triangulation des données. La triangulation se définit comme « étant une stratégie de mise en comparaison de données obtenues à l'aide de deux sources ou plus, en vue d'accroître la fiabilité des données et des conclusions dans une recherche qualitative » (Reidy et Mercier, 1996, cités par Gaudreau, 2011, p.31). C'est pour cette raison que nous utilisons un questionnaire, une entrevue semi-dirigée et une entrevue de groupe. Nous avons comparé les réponses et approfondi la réflexion des répondants anticipant les biais envisageables.

La **fiabilité** désigne l'exigence d'examiner l'indépendance de la démarche suivie (dans toutes ses phases et étapes) par rapport aux biais techniques ou instrumentaux, d'une part, et théoriques ou idéologiques du chercheur d'autre part. Cette vérification de l'objectivité ou de la fiabilité passe par l'explicitation transparente des démarches et par l'anticipation déclarée de l'effet (hypothétique, mais probable) des biais, suivis de la vérification interne et externe des comptes rendus (Van der Maren, 1996).

Par surcroît, le chercheur se retrouve devant plusieurs obstacles, afin de parvenir à ses fins. L'une des difficultés se retrouve, lors de l'interprétation des données, d'avoir en tête son savoir qui est nourri par ses expériences personnelles. Cependant, il doit tenir compte que « le chercheur doit se souvenir que sa tâche n'est pas de juger les phénomènes ou les comportements qu'il constate, mais de les expliquer » (Loubet del Bayle, 2000, p. 373).

### 3.11 Calendrier de réalisation

Le tableau 2 présente la séquence des opérations réalisées pour ce projet d'intervention ainsi que les dates de réalisation. Cette séquence ainsi que les dates associées pourraient être modifiées, suite aux commentaires reçus lors de l'évaluation du projet d'intervention ainsi qu'à la réception du certificat éthique.

Tableau 3.4 Calendrier des opérations

<b>Date</b>	<b>Opération</b>
12 juillet 2018	Dépôt du projet d'intervention.
17 août 2018	Réception des demandes de modifications au projet d'intervention.
31 août 2018	Apport des modifications au projet et transmission de celles-ci au directeur.
1 <sup>er</sup> septembre 2018	Soumission de la demande de certification éthique à l'UQAM et au Cégep régional de Lanaudière.
1 <sup>er</sup> septembre 2018	Demande d'accord au syndicat des enseignants et des professionnels du Cégep constituant de Terrebonne.
1 <sup>er</sup> novembre 2018	Réception des demandes de modifications à la certification éthique.
15 novembre 2018	Apport des modifications au projet et transmission de celles-ci au directeur et au comité éthique.
21 décembre 2018	Obtention de la certification éthique.
Septembre à décembre 2018	Ajout d'informations au contexte théorique.
Janvier 2019	Administration des questionnaires auprès des enseignants.
Février 2019	Analyse des données.
Mars 2019	Administration des entrevues individuelles auprès des enseignants.
Mars 2019	Analyse des données et préparations à l'entrevue de groupe.
Avril 2019	Administration des entrevues de groupe auprès des enseignants.
Avril 2019	Analyse des données et préparations à l'entrevue de groupe.
Février à mai 2019	Rédaction des chapitres sur les résultats, la discussion des résultats et la conclusion.
Août 2019	Dépôt d'une première version du projet d'intervention.
Décembre 2019	Réception des commentaires.
Février 2020	Apport de modifications suite aux commentaires.
Mars 2020	Dépôt du projet d'intervention.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'importance de la recherche en mentorat, pour guider le mentoré vers la réussite de ses tâches, demeure bien établie dans la littérature, tel que présenté dans le deuxième chapitre. Cette relation de mentorat basée sur les attentes mutuelles consiste à développer les compétences professionnelles du mentoré dans son domaine de prédilection, de créer et de mettre en œuvre son propre plan de carrière, guidé par son mentor. De cette manière, dans ce chapitre nous allons percevoir la considération à l'égard des enseignants et employés du cégep de Terrebonne, à l'égard de l'insertion professionnelle des enseignants, qui émane du questionnement sur l'élaboration de la formation mentorale.

Tel qu'annoncé à la fin du premier chapitre, l'intention de départ de cette recherche consiste à porter attention à la perception qu'ont les enseignants débutants et les enseignants expérimentés concernant l'insertion professionnelle qu'ils ont vécue en tant qu'enseignants. Plus précisément, l'étude aborde la possibilité de création d'une formation de mentor. La formation servira à l'amélioration du programme d'insertion ayant comme visée l'apprentissage dans la pratique des enseignants et à développer des mentalités menant à un développement professionnel continu des nouveaux enseignants (Gardiner, 2012). Dans l'intention de ce perfectionnement, résidant dans les perspectives des enseignants et émanant du processus d'élaboration d'un cours pour mentor qui s'avère important pour eux, dont ceux-ci déterminent si la formation demeure authentique à leur aspiration et concorde à leurs besoins. De ce fait, cette étude

qualitative rend les perspectives des enseignants significatives, explicables et explicites (Patton, 1980, p. 196). En outre, le « point de vue » et les actions d'un individu dans des situations spécifiques sont constitués de modèles coordonnés de sentiments, de pensées et de comportements (Becker et Geer, 1960).

Ainsi, dans ce chapitre, nous présentons le point de vue des enseignants concernant l'insertion professionnelle et la formation mentorale, ce qui contribue à répertorier les éléments constitutifs d'une formation dans le but de concevoir une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial. La présentation des résultats obtenus fait suite à l'intervention réalisée selon les modalités décrites dans la méthodologie. Alors, dans le chapitre qui suit, nous présentons les résultats selon le modèle d'élaboration et de mise au point d'un matériel didactique. Mais d'abord, nous élaborons la systématisation et l'épuration des données et ensuite, selon le modèle établi et les répondants, nous présentons les besoins, le contenu notionnel, le choix du médium et le choix didactique.

#### 4.1 Systématisation et épuration des données

La recherche qualitative nécessite de la souplesse pendant la phase d'analyse, avec des aboutissements explicités en réponse à l'analyse du projet. Le défi critique demeure un aspect clé, que nous ne devons pas négliger lors de l'analyse de données qualitatives, ainsi nous avons recours à une autocritique constante, parfois paralysante, et à un scepticisme stimulant à l'égard des méthodes d'analyse et des résultats émergents. Lors de l'analyse des données, une partie du processus implique l'interprétation qu'il faut attribuer aux sens des données. Cela implique de se laisser imprégner par les données, ce qui suppose de risquer la position, les attitudes ou les connaissances afin de reconnaître la justesse de l'optique des participants (Denzin et Lincoln, 2000). Les données sont décrites de façon à communiquer le point de vue et l'opinion des

participants à la recherche sur les situations, les modèles et les thèmes du projet (Cohen, Manion et Morrison, 2007). Ainsi, le jugement va d'un sentiment de familiarité aux attributions de signification des participants dans leur divulgation et d'un sentiment que nous ne pouvons pas identifier personnellement à ce qu'ils pourraient ressentir ou décrire. Le fait d'entrevoir cette réalité nous amène à habiter un sens de flexibilité et d'ouverture d'esprit, d'improvisation et de créativité (Denzin et Lincoln, 2000). De plus, tel que mentionne Nieuwenhuis (2007), la collecte, le traitement, l'analyse et la communication des données se retrouvent étroitement liés et ne constituent pas nécessairement un processus successif. En effet, Henning et *al.* (2004) définissent l'analyse des données en tant qu'un processus en développement continu et itératif d'étude, effectuée dans un cadre scientifique, des données transcrites des entretiens. Cependant, malgré sa grande flexibilité, la recherche qualitative utilise souvent une stratégie générale qui constitue l'ossature, le cadre de l'analyse. En théorie, la recherche qualitative se présente sous la forme d'un ensemble de domaines généraux utilisés pour organiser les données (Hill, Thompson et Williams, 1997; Strauss et Corbin, 1998). Lors de l'analyse, nous transformons les données nouvellement observées qui amènent une restructuration de la structure et une signification à la masse de données collectées (Patton, 2002). Le processus analytique ne se déroule pas de façon nette et linéaire, il s'agit plutôt d'un processus en spirale qui implique de réduire le volume des informations, de séparer les faits importants des non pertinents, d'identifier les modèles et les tendances et de construire un cadre afin de communiquer l'essentiel de ce que les données révèlent (De Vos, Strydom, Fouche et Delpont, 2005). Ce processus, dit en spirale s'est effectué conjointement avec la prise de données. Lors des entretiens semi-dirigés, nous avons analysé le contenu et nous sommes revenus sur le canevas d'entretien afin d'approfondir les données. Ainsi, cela consiste en une relation indissociable entre la collecte et l'analyse de données, puis caractérise l'une des principales distinctions de la recherche qualitative (De Vos, Strydom, Fouche et Delpont, 2005). De cette manière, l'analyse des données ne fournit pas en elle-même de réponses aux questions de recherche, car celles-ci sont obtenues par interprétation des

données analysées (Kruger, de Vos, Fouché et Venter, 2005). L'interprétation implique d'explicitier et d'adjuger un sens aux données (De Vos et *al.*, 2005). Encore une fois, cela implique un engagement continu dans le processus, en ce sens que l'interprétation et l'analyse sont étroitement liées, le chercheur interprétant automatiquement au fur et à mesure ce qu'il analyse (Kruger, De Vos, Fouché, et Venter, 2005). C'est donc, à partir de ce processus combiné de collecte et d'analyse de données qu'une interprétation plausible et cohérente s'est développée (De Vos et *al.*, 2005).

La structure d'organisation globale des données se trouve composée de différents ensembles de thèmes décrivant différents aspects du phénomène. Ainsi, nous avons organisé les données obtenues à l'aide des thèmes du modèle d'élaboration et de mise au point d'un matériel didactique : besoins, contenu notionnel, choix du médium et choix didactique. Cette structure, aide l'élaboration des données depuis le début via la question de l'entrevue elle-même qui est modifiée selon les données. Toutefois, nous attendons jusqu'à nous ayons assez de données avant de développer une version formelle de ce cadre d'organisation en relation avec le ou les premiers protocoles de données. Conformément à cette pratique, Hill, Thompson et Williams (1997) recommandent de classer les données selon des domaines qui fournissent un cadre conceptuel pour les données, appelé codage axial. Ainsi, les redondances évidentes, les répétitions et les digressions sans importance sont omises. Il faut bien sûr s'assurer que les données supprimées ne constituent pas des aspects importants et pertinents du phénomène. Les contrôles sous la forme de processus d'audit indépendants réalisés par l'analyste principal ou par d'autres, peuvent également être appliqués ici.

Une fois les données organisées, nous passons à l'étape suivante de l'analyse des données. Nous cherchons à décrire les divers aspects pertinents de l'étude, notamment les individus étudiés, le but d'activité examinée, le point de vue des participants et l'effet des activités auprès des participants. Puis, tel que Patton (2002) l'indique, la troisième phase du processus d'analyse, à savoir l'interprétation, implique une

explication des résultats, le pourquoi des questions et donnant une importance particulière aux résultats, et une structure dans un cadre analytique. Patton affirme que la discipline et la rigueur de l'analyse qualitative dépendent de la présentation de données descriptives de manière à ce que les autres qui lisent les résultats puissent comprendre et concevoir leurs propres interprétations.

## 4.2 Résultats

Tout d'abord, dans le questionnaire, à la question 5, nous avons demandé : Selon votre expérience et votre perception, le travail et les échanges entre les nouveaux enseignants et vos collègues (incluant toute autre catégorie d'emploi) ont porté plus particulièrement sur quels aspects de votre travail d'enseignant? Ainsi, le tableau 4.1 présente les résultats de la question 5.

**Tableau 4.1 Travail et les échanges avec vos collègues**

	Jamais %	De temps en temps %	Souvent %	Très souvent %
<b>11-1 Planification de cours</b>	15,4	41,0	33,3	10,3
<b>11-2 Préparation de documents pédagogiques</b>	15,4	38,5	30,8	12,8
<b>11-3 Discipline en salle de classe</b>	23,1	61,5	15,4	
<b>11-4 Préparation et correction des évaluations</b>	12,8	41,0	33,3	10,3
<b>11-5 Expériences positives ou négatives vécues avec certains étudiants</b>	5,1	43,6	38,5	12,8
<b>11-6 Perfectionnements professionnels</b>	41,0	41,0	15,4	
<b>11-7 Fonctionnement du département</b>	2,6	33,3	48,7	15,4
<b>11-8 Fonctionnement du cégep</b>	5,1	43,6	30,8	20,5

Puis, au cours de votre insertion professionnelle, avez-vous eu droit à :

**Tableau 4.2 Au cours de votre insertion professionnelle**

	Jamais %	De temps en temps %	Souvent %	Très souvent %
<b>13-1 Accès à des documents et du matériel pédagogiques élaboré par des collègues</b>	10,3	33,3	20,5	35,9
<b>13-2 Une analyse de la préparation de cours</b>	48,7	38,5	12,8	5,1
<b>13-3 Une analyse des exercices, travaux ou évaluations remplis par les étudiants</b>	30,8	41,1	17,9	2,6
<b>13-4 Observations d'un collègue en classe</b>	79,5	17,9	--	--

Et, comment décririez-vous la relation avec vos collègues?

**Tableau 4.3 Relation avec vos collègues**

	Très en accord %	En accord %	Un peu en accord %	Pas en accord %
<b>15-1 Un climat de confiance règne entre nous</b>	28,2	51,3	17,9	2,6
<b>15-2 Nous nous sommes découvert beaucoup d'affinités.</b>	25,6	41,0	28,2	5,1

Des résultats obtenus, représentés dans les tableaux 4.2 et 4.3, nous pouvons remarquer qu'un seul aspect se trouve être effectif, lors de l'insertion des nouveaux enseignants. La réponse à la question 11-7 démontre que plus de la moitié des enseignants reçoivent les informations concernant le fonctionnement de leur département. Cependant, ceux-ci déclarent, à plus de 50 %, qu'ils n'ont pas reçu d'aide de leurs collègues concernant la planification de cours, la préparation de documents pédagogiques, la discipline en salle de classe, la préparation et la correction des évaluations, d'expériences positives ou négatives vécues avec certains étudiants, de perfectionnements professionnels et du fonctionnement du cégep. Aussi, pour ce que les nouveaux enseignants ont eu droit, plus de 50 % de ceux-ci mentionnent ne pas avoir eu accès à des documents et à du matériel pédagogique élaborés par des collègues, à une analyse de leur préparation de cours, des exercices, travaux ou évaluations remplies par les étudiants et à des

observations d'un collègue en classe. Ainsi, les nouveaux enseignants ne reçoivent pas les outils nécessaires lors de leur insertion professionnelle. Tout d'abord, nous pourrions croire que la relation des nouveaux enseignants avec leurs collègues aurait pu être l'une des raisons de cette problématique. Cependant, plus de 65 % des répondants, à la question du tableau 4.7 « comment décririez-vous la relation avec vos collègues? » affirment qu'avec leurs collègues, ils bénéficiaient d'un climat de confiance qui règne entre eux et qu'ils se sont découvert beaucoup d'affinités. Donc, du fait d'un manque de ressources lors de l'insertion des nouveaux enseignants au CRLT, nous tentons d'élucider cette problématique en débutant par cerner les besoins des nouveaux enseignants.

#### 4.3 Cerner les besoins

Pour commencer, le projet porte sur les propos des enseignants, concernant les conditions qu'ils jugent favorables à une expérience d'insertion professionnelle édifiante. Ainsi, le projet se rapporte aux conditions que présentent les enseignants lors de leur expérience, des conditions qu'ils souhaitent voir présentes pour rendre leur expérience plus fructueuse et des conditions qui leur apparaissent nécessaires pour que l'expérience qu'ils ont vécue puisse se généraliser à un plus grand nombre d'enseignants. Selon les enseignants du CRLT, la fonction enseignante demeure l'une des plus complexes et des plus exigeantes des professions. Les fréquentes insertions laborieuses en enseignement collégial en témoignent. Dès leur entrée en fonction, les nouveaux enseignants sont amenés à s'insérer dans la culture et dans la dynamique collégiales et institutionnelles. Ils doivent s'approprier les orientations, les buts, les objectifs et les standards de formation et leur interprétation locale, les visées de cours et les apprentissages essentiels à y effectuer. Ils sont appelés à mettre au point ou à adapter des scénarios d'enseignement qui conduisent à l'atteinte de ces visées et

s'inscrivent dans l'approche programme. Ainsi, la réponse des enseignants reflète cet aperçu et nous démontre les besoins de ceux-ci.

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants comment ils perçoivent l'avenir du programme d'insertion professionnelle du CRLT et les suggestions pouvant améliorer le programme d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Q17). 55% des répondants n'étaient pas au courant qu'il y avait un programme d'insertion professionnelle au CRLT. Tel que certains répondants nous affirment : « Je ne connais pas le programme (P-3) » ou « Je ne connais pas le programme d'insertion professionnelle (P-27) ».

De plus, le programme d'insertion professionnelle du CRLT « est mal orienté. Les nouveaux enseignants sont débordés et n'ont le temps que pour ce qui est absolument essentiel en cours de session (P-7) ». « Premièrement, il faudrait en posséder un qui soit clairement partagé avec le corps professoral (P-5) ». Un programme « plus formel et structuré (P-31) ». Puis nous devrions, « agir dès la minute de l'embauche, car nous engageons régulièrement depuis 7-8 ans (P-5) ». Ainsi, afin d'améliorer l'insertion professionnelle du CRLT « il faudrait que l'enseignant soit accompagné dès le départ (P-26).

Lors de l'insertion professionnelle, au CRLT, « il y a clairement un manque et je me sentais peu outillée (P-39) ». Ainsi, afin d'améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du CRLT, il serait intéressant de produire un outil « contenant les principales informations nécessaires au quotidien. (P-8) ». Cet outil d'insertion professionnelle « inclurait quelques outils pédagogiques basés sur les théories de l'apprentissage, mais aussi des trucs comme des méthodes de gestion de conflit (P-10) ». Mais aussi, l'outil devrait inclure des informations sur « qui fait quoi? qui contacter si? procédures à suivre pour ceci ou cela (P-8) ».

Mais aussi, ce qui serait intéressant, serait d'« organiser des rencontres d'informations sur les services offerts et le fonctionnement du cégep (P-11) », d'« offrir des rencontres, ateliers, formations, discussions, sur une base volontaire (P-13) ». Auparavant, « il y a avait des rencontres obligatoires. Je crois qu'il devrait y en avoir, mais sur une base de participation volontaire sous forme d'ateliers, car ceux qui arrivent avec une expérience ou un diplôme en enseignement postsecondaire n'ont pas besoin d'autant d'accompagnement (P16) ». En plus d'avoir des « rencontres obligatoires avec la conseillère pédagogique ou autre avant d'enseigner ou lors de la première planification (P24) », « une formation de base et un service de mentorat (P-1) » serait de première nécessité. Sans l'aide d'un mentor, il est difficile pour tout membre de la fonction éducative de réussir (O'Dell, 1990).

Indubitablement, le mentorat est de rigueur pour les enseignants de première année dans l'intention de garantir leur réussite tout au long de leur carrière (Whitebook et Bellm, 2013). Un mentoré peut être immensément aidé par un mentor qui le guide tout au long de ses premières années d'enseignement. « Selon moi un programme de mentorat mis en place les deux premières années d'enseignement serait très avantageux pour les nouveaux enseignants (P-4) ». Effectivement, « une ou deux personnes-ressources parmi les collègues devraient être officiellement désignées pour accompagner le nouvel enseignant au cours de sa première année au collège (P-34) ». Il serait intéressant d'« avoir une enseignante associée, car quand j'avais des questions, je ne voulais pas déranger. Elles ne sont pas payées pour m'accompagner, donc je me sens mal à l'aise (P-24) ». Lors de nos premiers balbutiements en enseignement être « jumeler avec un vétéran professeur (P29) », « avoir un mentor (P-9) » qui serait « un enseignant ayant plus d'expérience serait profitable selon moi (P17). « Du mentorat pour les nouveaux enseignants serait une super initiative (P 21) ». Ipso facto, en éducation, le mentorat fait partie intégrante du processus d'apprentissage d'un nouvel enseignant (Creswell, 2012). 92 % des répondants au questionnaire ont répondu qu'ils

croient qu'un mentor expérimenté pourrait aider à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Par la suite, lors des entrevues semi-dirigées, avec les répondants, plusieurs aspects soulevés lors du questionnaire ressortent. Selon le jugement des répondants, les points qui suivent comportent les besoins essentiels à l'insertion d'un nouvel enseignant.

- Socialisation, rencontres qui permettent aux nouveaux enseignants d'échanger concernant leurs expériences et leurs matériels pédagogiques, afin de consolider leur insertion professionnelle (GP2, GP4, GP5 et GP6);
- Outils d'insertion au CRLT (GP1, GP2, GP3, GP4, GP7 et GP8);
- Formation issue des évaluations de l'enseignement (GP3 et GP4);
- Journées pédagogiques, dans le but d'un partage de connaissances pédagogiques (GP8);
- Conseil pédagogique individualisé, rencontres systématiques avec un conseiller pédagogique (GP3, GP4, GP5, GP7 et GP8);
- Allègement de tâche pour les nouveaux enseignants (équivalant à 0,1 étudiant à temps complet (ETC.) (GP1, GP2, GP3, GP5, GP6 et GP8);
- Formations institutionnalisées organisées par le CRL (GP3, GP4 et GP5);
- Accompagnement d'un mentor, harmoniser le mentorat en l'intégrant au programme d'insertion et en ayant une formation pour ceux-ci (GP1, GP2, GP6, GP7 et GP8).

Afin d'approfondir les points discutés, lors de la rencontre de groupe, nous avons rediscuté de chacun des aspects ressortis lors des entrevues semi-dirigées.

Tout d'abord, les enseignants réclament du temps consacré afin d'effectuer des échanges concernant l'ensemble des connaissances acquises lors de leur insertion au CRLT. Les participants mentionnent que cette séance permet aux nouveaux enseignants de discuter de leur expérience dans un environnement, dans lequel ils ne

se sentiraient pas jugés par leurs collègues, puis de prendre conscience que d'autres enseignants vivent ou vécurent la même expérience laborieuse d'insertion professionnelle.

Certains enseignants mentionnent qu'il serait intéressant d'avoir une trousse comportant des outils pédagogiques et concernant l'ensemble du fonctionnement du CRLT. Par contre, lors de la discussion, plusieurs autres mentionnent avoir reçu ce type d'outil. Ainsi, cela mène à la conclusion que chaque département a ses propres règles concernant l'insertion professionnelle. Alors, les participants viennent à la conclusion qu'il faudrait mettre sur pied un programme institutionnalisé d'insertion professionnelle au CRLT et un suivi du programme afin que le programme perdure, puis, effectuer des évaluations systématiques pour que le programme demeure adéquat.

Par la suite, un enseignant soulève qu'une formation pédagogique pourrait aider à la formation des nouveaux enseignants au CRLT. Tous étaient d'accord, cependant cela nécessiterait un allègement de la tâche des nouveaux enseignants (équivalant à 0,1 ETC.). L'objectif de l'allègement de la tâche consiste aux faits qu'un nouvel enseignant n'a pas le temps et les capacités requises à l'assimilation de nouvelles connaissances. Tel que mentionnent Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle (2017), « les pratiques déclarées des professeurs formés et non formés se distinguent à court terme, il semble donc que la réponse soit négative ». Ainsi, les enseignants, délibèrent sur le fait que l'allègement de la tâche vienne rendre possible l'acquisition de nouvelles matières à apprendre.

Ensuite, après maintes discussions concernant la formation, plusieurs besoins de connaissances propices aux enseignants émergent. Ces besoins en connaissances se retrouvent modulés en 4 activités. L'élaboration des activités, de la durée des activités et de la modulation de la formation proviennent de l'expérience des enseignants

participants. Les participants viennent à la conclusion que la formation institutionnalisée organisée par le CRLT devrait ressembler à ce qui suit (tableau 4.4).

**Tableau 4.4 Formations institutionnalisées organisées par le CRLT**

<b>Activité 1</b> <b>6 heures</b>	<b>Modalités et environnement propices à l'apprentissage.</b>
<b>Activité 2</b> <b>12 heures</b>	<b>Insertion dans le milieu collégial et du CRLT</b>
<b>Activité 3</b> <b>12 heures</b>	<b>Méthodes d'apprentissages</b>
<b>Activité 4</b> <b>12 heures</b>	<b>Évaluations des apprentissages</b>

Également, lors de la rencontre de groupe, les enseignants se questionnaient au sujet de la pertinence des suivis de la part des conseillers pédagogiques. Les enseignants, tout comme Howe (2016), mentionnent qu'il est déplorable que nous rencontrions « un conseiller pédagogique qui me semble bien incapable de conseiller en pédagogie ». Selon les participants, les conseillers pédagogiques, ne pratiquant pas le métier, ne connaissent que la théorie dont ainsi, ce fait les éloigne de la réalité. Ensuite, après maintes discussions, les participants mentionnent que les tâches des conseillers pédagogiques doivent être établies et que ces derniers doivent demeurer disponibles. De plus, ils affirment que les conseillers pédagogiques doivent se présenter systématiquement aux nouveaux venus, car plusieurs mentionnaient qu'ils ne savaient pas qui était leur conseiller pédagogique.

De ce fait, certains enseignants mentionnent que le coordonnateur de département se trouve à être la meilleure personne afin de conseiller et de soutenir le nouvel enseignant. Selon certains enseignants, le coordonnateur de département accomplit déjà cette tâche puis, d'autres mentionnent que non. Chacun des répondants, de départements différents, vit une réalité différente concernant les tâches du

coordonnateur de département. Ainsi, il faudrait établir et standardiser l'accompagnement du coordonnateur de département en lien avec la vie départementale, particulièrement avec les règles et les politiques, les valeurs et les habitudes de l'équipe en place, ainsi qu'en lien avec la participation à la vie des programmes, ces conditions demeurent bénéfiques afin que l'insertion professionnelle soit considérée comme étant réussie.

Par la suite, les répondants mentionnent que la tâche de développer les compétences pédagogiques ne devrait pas relever, seulement, des coordonnateurs de département. Plusieurs, de ces derniers, se sentent mal à l'aise ; ils se sentent jugés par leurs confrères de département. Ainsi, les répondants demandent qu'une personne extérieure au département assume la tâche de conseiller en pédagogie. Les répondants discutent sur l'importance que ce soit les mentors qui conseillent, pédagogiquement, les nouveaux enseignants, puis que les coordonnateurs continuent à guider l'insertion dans leur département. L'allégation émane du fait que le mentor ne connaît pas la réalité de chacun des programmes et ainsi, l'appui du coordonnateur de département viendra bonifier l'encadrement du nouvel enseignant. De plus, un enseignant mentionne qu'il est important que le nouvel enseignant soit bien encadré lors de son insertion professionnelle, sinon le nouvel enseignant peut prendre de mauvaises habitudes qui le suivront toute sa carrière. Ainsi, le mentor pourra aiguiller le nouvel enseignant afin qu'il puisse s'épanouir dans ses nouvelles fonctions. Pour ce faire, afin de rendre conforme le mentorat, une formation des mentors, des standards de formation puis un suivi d'évaluations et une analyse des retombées de la formation demeurent indispensables, selon les répondants.

Résumé des besoins des enseignants :

- Rencontres entre nouveaux enseignants afin d'échanger concernant leurs expériences et leurs matériels pédagogiques, dans la visée de consolider leur insertion professionnelle;
- Outil d'insertion au CRLT;

- Formation issue des évaluations de l'enseignement;
- Journées pédagogiques;
- Définition de la tâche des conseillers pédagogiques;
- Allègement de tâche de 0,1 ETC.;
- Accompagnement du coordonnateur de département en lien avec la vie départementale, particulièrement avec les règles et les politiques, les valeurs et les habitudes de l'équipe en place ainsi qu'en lien avec la participation à la vie des programmes, sont essentielles pour que l'insertion professionnelle soit considérée comme étant réussie;
- Formations institutionnalisées organisées;
- Programmes institutionnalisés, l'amélioration (évaluations et suivis du programme) des programmes d'accompagnement des nouveaux enseignants et de formations pour les mentors;
- Mentors, en éducation, le mentorat fait partie intégrante du processus d'apprentissage d'un nouvel enseignant (Creswell, 2012). 92 % des répondants au questionnaire ont répondu qu'ils croient qu'un mentor expérimenté pourrait aider à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Maintenant les besoins des enseignants cernés, l'élaboration de la formation mentorale pourra être entamée. Malgré qu'à la lecture du projet, l'élaboration de la section précédente, « cerner les besoins », semble linéaire; cela ne représente pas la réalité. À plusieurs reprises, les répondants en approfondissent le contenu et continueront de le faire dans l'avenir, tout comme les sections qui suivent.

#### 4.4 Contenu notionnel

L'importance du mentorat afin d'aiguiller adéquatement un nouvel enseignant vers sa nouvelle carrière professionnelle étant établie, nous élaborerons sur le mentor

accompli. Tout d'abord, afin d'élaborer les compétences mentales, nous avons défini ce qu'était un mentor, selon les répondants, dans l'objectif que tous les participants aient la même interprétation de la définition de mentor. Dans le questionnaire, les répondants définissent les qualités d'un mentor en utilisant des termes précis. Le terme le plus récurrent à la question 19 « Selon vous, le ou les mot(s) qui résument ce qu'est le mentorat est/sont :

**Tableau 4.5 Termes pour la définition de mentorat**

Participants	Terme	Définition selon Antidote
P1, P2, P21, P17, P22, P24, P28	<b>Accompagnement</b>	accompagnateur est <i>une personne</i> qui accompagne, qui guide une autre personne, un groupe.
P5, P15, P20, P25, P29	Aide	<b>Contribuer</b> à ce qu'une <i>personne</i> fasse quelque chose) assistance, appui, soutien.
P34, P36, P38, P39	conseiller	Indiquer à une <i>personne</i> ce qu'il doit faire, lui recommander quelque chose ou quelqu'un ; donner l'avis de faire telle chose, suggérer, en vertu de son autorité, de <b>son expérience</b> .
P10, P19, P24, P39	Support	Tout élément matériel, tout média, tout moyen commercial susceptible de <b>véhiculer</b> un message, une information.
P12, P30, P39	Guide	Personne qui conduit et <b>conseille</b> d'autres personnes dans la vie
P3, P23, P32	<b>Ouverture</b>	Fait de s'ouvrir
P5, P12, P37	<b>Confiance</b>	Sentiment de sécurité, d'assurance, d'espérance ferme inspiré par quelqu'un ou quelque chose

Du fait que la définition de mentorat diffère selon les enseignants, nous statuons sur celle-ci, selon la perception des enseignants du CRLT, afin d'établir de meilleures correspondances et d'éviter des ambiguïtés futures. À l'aide de ces réponses, nous avons conclu que « le mentorat désigne l'**accompagnement** d'une *personne*, dans une relation mutuelle et collaborative, au sein d'un environnement de **confiance** et d'**ouverture en contribuant**, selon des **conseils et l'expérience du mentor**, à l'acquisition des valeurs et des attitudes d'un enseignant émergent, des connaissances, des compétences et des comportements nécessaires pour devenir un enseignant compétent ». En considérant cela, nous pouvons statuer que la relation de mentorat est basée sur une attente commune afin de développer les compétences professionnelles du mentoré, en mettant en œuvre son propre plan de carrière, guidé par son mentor. Au fil du temps, la relation évoluera et les besoins du mentoré changeront, modifiant ainsi la nature de la relation.

Maintenant la définition de mentorat établie, nous pouvons déterminer les compétences mentales. Plusieurs auteurs établissent les compétences mentales en déterminant le fondement d'une compétence selon l'intersection des « savoirs, savoir-être et savoir-faire ». Ainsi, un mentor compétent nécessite d'être doté d'un équilibre des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Certains de ces attributs peuvent être appris ou développés, tandis que d'autres sont des qualités individuelles inhérentes qui font partie de la personnalité du mentor. Tout d'abord, les attributs d'un mentor sont largement discutés dans la littérature ainsi que lors des entrevues semi-dirigées. Plusieurs compétences sont ressorties afin de déterminer comment identifier les éléments potentiels à la formation de mentor. De plus, lors des entrevues semi-dirigées, les répondants spécifient que le savoir-être et le savoir-faire demeurent les éléments les plus importants des compétences mentales. Du fait que les interviewés ne représentent pas des experts dans la réalisation de compétences, nous avons utilisé la liste provenant du guide mentorat du CSSS Pierre-Boucher, afin de faciliter l'élaboration des compétences (Lemire, 2012). Par la suite, nous avons élaboré les compétences

mentorales, suite aux entrevues semi-dirigées et l'entrevue de groupe. Puis, une fois le document sur les compétences mentoriales rédigé, il a été transmis aux participants afin qu'ils émettent leurs avis. Ainsi, selon les corrections demandées, plusieurs modifications du document ont été faites jusqu'à ce soit accepté par l'ensemble des participants.

Ensuite, afin d'établir les compétences des mentors, nous séparons les compétences, comme Kram (1985), en deux grandes catégories : les compétences professionnelles et les compétences psychosociales. Les compétences professionnelles découlent de la progression de l'art d'enseigner, tandis que les compétences psychosociales se situent au niveau personnel en renforçant sa confiance en soi et en adoptant une attitude adéquate en suscitant des réactions positives à l'occasion des relations entretenues avec les autres, puis en permettant aux nouveaux enseignants de passer à travers les défis de chaque étape de leur carrière.

Tableau 4.5 Compétences professionnelles selon Kram (1985)

<b>COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES</b>	
<b>Compétences</b>	<b>Savoir-faire et savoir-être</b>
<b>TÉMOIGNER DES APTITUDES POUR LE MENTORAT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Facilite l'intégration du mentoré dans le milieu de travail;</li> <li>➤ Planifie et organise la démarche de mentorat et guide le mentoré dans la réalisation de son plan de travail;</li> <li>➤ Facilite l'établissement de la relation mentor-mentoré et applique des méthodes de négociation et de résolution des différends;</li> <li>➤ Suscite l'autonomie et l'autodétermination du mentoré;</li> <li>➤ Identifie les dysfonctionnements qui surgissent de la relation le cas échéant et demande du soutien si besoin;</li> <li>➤ Met fin à la relation lorsque les objectifs sont atteints.</li> </ul>
<b>S'ADAPTER AU MENTORÉ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Établit les besoins du mentoré;</li> <li>➤ Répond aux besoins du mentoré selon les ressources disponibles;</li> <li>➤ Fait preuves d'empathie à l'égard des besoins des mentorés;</li> <li>➤ Fait preuve de bienveillance face aux mentorés.</li> </ul>
<b>ADMINISTRER LE TRAVAIL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Connait l'ensemble des tâches à accomplir et le temps de réalisation;</li> <li>➤ Planifie convenablement la réalisation des tâches qui lui sont confiées;</li> <li>➤ Effectue le bilan de ses capacités selon les résultats attendus;</li> <li>➤ Valide son bilan auprès des personnes concernées;</li> <li>➤ Transpose et mets en pratique les apprentissages effectués selon les critères de performance établis;</li> <li>➤ Exécute ses tâches selon les paramètres établis;</li> <li>➤ Fais un usage judicieux du temps et des ressources qui lui sont allouées et en effectue le suivi;</li> <li>➤ Consulte, sans hésitation, afin d'obtenir des indications complémentaires sur tout aspect problématique de réalisation ou administratif.</li> </ul>
<b>SOUCIER DE LA QUALITÉ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cherche à identifier ses lacunes et à améliorer ses compétences;</li> <li>➤ Partage spontanément ses connaissances et son expertise avec les membres de son équipe;</li> <li>➤ S'initie et s'adapte aux technologies, pratiques et méthodes selon son environnement;</li> <li>➤ Appuie sa pratique professionnelle sur des cadres théoriques reconnus et des données probantes;</li> <li>➤ Démontre une éthique professionnelle et d'intégrité dans tous les aspects du travail;</li> <li>➤ Applique les directives, les politiques et les procédures de l'établissement;</li> <li>➤ S'assure de maintenir une tenue de dossier rigoureuse;</li> <li>➤ Se comporte avec intégrité et préserve la confidentialité de l'information en toutes circonstances;</li> <li>➤ Demande conseil devant toute situation nouvelle ou ambiguë.</li> </ul>
<b>APPLIQUER DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifie avec le mentoré les modalités pédagogiques les plus optimales en fonction de son style d'apprentissage;</li> <li>➤ Choisit et applique des méthodes pédagogiques en fonction des objectifs à atteindre et du contexte;</li> <li>➤ Ajuste ses méthodes en fonction de l'évolution du mentoré.</li> </ul>

<b>COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Collabore avec tous les participants du programme d'insertion, du CRLT et participants à l'amélioration du programme;</li> <li>➤ Reconnaît les savoirs des différentes parties impliquées (intervenants, gestionnaires, usagers, proches, partenaires);</li> <li>➤ Démonstre une compréhension des principes régissant la dynamique d'une équipe de travail;</li> <li>➤ Relate explicitement les tâches spécifiques de ses fonctions professionnelles;</li> <li>➤ Connait les tâches des autres professionnels pour l'atteinte des objectifs de l'usager;</li> <li>➤ Sollicite la collaboration de confrères internes et externes en fonction des besoins ciblés.</li> </ul>
<b>COMMUNIQUER PROFESSIONNELLEMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilise des termes adaptés en fonction des personnes;</li> <li>➤ Exprime clairement ses idées;</li> <li>➤ Utilise des stratégies de communication efficaces.</li> </ul>

Tableau 4.11 Compétences psychosociales selon Kram (1985)

<b>COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES</b>	
<b>Compétences</b>	<b>Savoir-faire- savoir-être</b>
<b>ANALYSER ET RÉSOUDRE DES PROBLÈMES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Détermine le problème en apportant des informations éclairées;</li> <li>➤ Émet des hypothèses relatives aux causes du problème;</li> <li>➤ Vérifie ses hypothèses et en évalue les conséquences;</li> <li>➤ Analyse les données du problème et déduit les solutions indiquées;</li> <li>➤ Détermine les enjeux de la solution et anticipe leurs effets;</li> <li>➤ Établit des scénarios pour tenir compte des changements provenant de la solution;</li> <li>➤ Anticipe l'influence des nouvelles attitudes sur les comportements et l'engagement de la solution.</li> </ul>
<b>APPRÉCIATION JUSTE DES CHANGEMENTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adhère à de nouvelles attitudes et accepte d'adapter ses comportements;</li> <li>➤ Contribue à soutenir le changement dans son environnement;</li> <li>➤ Fais le bilan des effets constatés;</li> <li>➤ Traduis dans d'autres sphères de sa vie son attitude face aux changements;</li> <li>➤ Évalue la pertinence des scénarios et propose des ajustements en s'appuyant sur différentes sources d'information crédibles et à jour.</li> </ul>
<b>ADMINISTRER LES BESOINS DES MENTORÉS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observe le mentoré lors d'interaction avec les étudiants;</li> <li>➤ Examine et critique des documents réalisés dans le cadre du travail du mentoré;</li> <li>➤ Explicite son jugement en illustrant des exemples concrets;</li> <li>➤ Évalue les caractéristiques bonnes ou mauvaises du mentoré;</li> <li>➤ Formule une rétroaction contribuant à l'accomplissement du mentoré;</li> <li>➤ Contribue au développement professionnel du mentoré dans la découverte de ses besoins de développement professionnel.</li> </ul>
<b>CONTRIBUER À UNE ADAPTATION HARMONIEUSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Énumère les scénarios de rechange;</li> <li>➤ Évalue le scénario préconisé et sa réalisation;</li> <li>➤ Partager un scénario afin de favoriser son adaptation;</li> <li>➤ Proposer un scénario intègre et accepter de nouvelles façons de faire;</li> <li>➤ Ajuste son intervention volontairement;</li> <li>➤ Travaille en équipe.</li> </ul>

<b>DÉMONTRER L'OUVERTURE</b>	<b>DE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ S'engage dans la recherche d'éléments favorables pour explorer son environnement et pour y repérer des indices de changement;</li> <li>➤ Identifie les enjeux des changements et évalue sa façon personnelle d'ajuster ses attitudes et comportements;</li> <li>➤ Exprime de façon explicite (verbale ou non verbale) son ouverture face à une situation nouvelle;</li> <li>➤ Fais preuve d'autonomie sociale;</li> <li>➤ Responsable et engagé en ce qui regarde son projet d'intégration professionnelle.</li> </ul>
<b>ÉTABLIR DES RELATIONS INTERPERSONNELLES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Maîtrise les modes de communication orale et écrite;</li> <li>➤ Communique de façons positives et constructives;</li> <li>➤ Écoute avec attention;</li> <li>➤ Exprime ses idées et ses sentiments intelligiblement;</li> <li>➤ Ajuste sa communication à la réalité des autres.</li> </ul>

Dans ces conditions, le fait d'être compétent dans un domaine, consiste au fait de disposer de l'ensemble des compétences liées au rôle du mentor : maîtriser les savoir-être et savoir-faire établis précédemment ainsi que le contenu de la formation institutionnalisée organisée (tableau 4.4). De plus, nous espérons que l'élaboration des compétences possédera un double impact : soit d'obtenir un cadre idéal et approprié pour les programmes de formation et d'évaluation des mentors et d'atteindre notre objectif qui consiste à proposer une approche structurée du mentorat.

#### 4.5 Choix du médium

Une fois les compétences identifiées, nous pouvons établir la ligne de conduite du contenu de la formation mentorale. Tout d'abord, plusieurs **modalités** de formation ont été présentées aux participants tels que la formation présentielle, à distance et hybride.

La formation en présentiel, dispensée dans un cadre institutionnel, vise à fournir aux individus les informations et les compétences nécessaires afin d'exercer une fonction ou d'acquérir des savoirs spécifiques. Il peut également s'agir d'une formation destinée à améliorer l'employabilité des individus en améliorant leurs compétences de base, tout en proposant de la formation, telle que des cours spécialisés.

Il y a aussi, à l'autre pôle, la formation à distance. Au même rythme du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), la formation à distance prend de l'importance. L'enseignant et les apprenants sont séparés physiquement et communiquent par des moyens et à des moments différents contrairement à la formation en présentiel. Les technologies informatiques et TIC viennent s'ajouter à l'éducation traditionnelle, alors que d'autres peuvent la remplacer complètement. L'éducation à distance fait en sorte que les participants prennent part au processus éducatif. La formation à distance se compose de deux types, il y a la formation synchrone qui est un apprentissage et interaction en temps réel. La communication synchrone permet, aux participants, de prendre part à l'apprentissage en même temps. La rétroaction est immédiate. Le cours à distance, synchrone, s'appuie sur des médiums tels que des cours en direct par visioconférence, des téléconférences. Puis, il y a la formation asynchrone qui est un apprentissage autonome dans lequel l'étudiant n'a pas accès à l'enseignant et aux informations instantanément. La communication asynchrone permet aux apprenants de se connecter à l'enseignant ou entre eux à un moment et à un endroit congru. La communication asynchrone est réalisée par courrier électronique, cours audio, forums de discussion.

Puis, mitoyen, il y a la formation hybride qui combine l'enseignement en présentiel et à distance, en une démarche cohérente. Une portion de la formation s'offre en classe, tandis que l'autre part se réalise en ligne. Compte tenu de l'opportunité que peut offrir la formation hybride, la planification doit être abordée avec soin, etc...

Suite aux entrevues, les enseignants ont mentionné préférer une formation en présentiel, car, selon eux, en présentiel il y a un meilleur échange entre l'enseignant et l'apprenant. De plus, les enseignants considèrent que le contact humain demeure important, du fait que l'atteinte des compétences réside particulièrement dans le savoir-être. Également, les participants mentionnent que la formation devrait durer environ 30

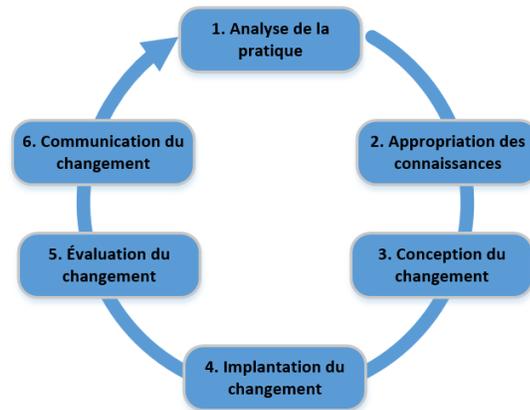
heures sur 15 semaines. Afin de rendre disponible la formation pour tous, les répondants mentionnent que la formation devra avoir lieu dans les trous communs au CRLT.

#### 4.6 Choix didactique

Tel que mentionne John Dewey (2004), tout enseignement doit considérer la réflexion pédagogique, comme étant la conceptualisation d'une rétroaction active, constante et à l'affût de toute hypothèse pédagogique. Schön (1983, 1987), pour sa part, soutient que tout enseignant peut s'améliorer par différents aspects de la compréhension de son propre rôle en tant qu'éducateur. Puis, Rodgers (2002) et Griffin (2003) ont également considéré la réflexion pédagogique en tant qu'une des activités les plus importantes de la formation des enseignants.

De ce fait, la didactique consiste en un processus intellectuel prenant part à une réflexion par l'enseignement et l'acquisition des connaissances pédagogiques. Les enseignants et les futurs enseignants nécessitent de connaître des connaissances, des concepts et des théories pédagogiques combinés, afin de leur permettre de réfléchir activement quant à leur propre pratique et ainsi améliorer leurs méthodes d'enseignement. Ainsi, un enseignant propose que les nouveaux enseignants et les mentors doivent être formés à la démarche de développement d'une expertise en enseignement supérieur, appelé SoTL (Scholarship of Teaching and Learning, Ernest Boyer, 1990). L'enseignant mentionne que le SoTL permet d'améliorer et d'accroître l'apprentissage chez le nouvel enseignant en apprentissage en observant les nombreux aspects spécifiques de sa discipline ainsi que les pratiques pédagogiques favorables. L'ensemble des enseignants appuie la proposition.

Tableau 4.7 SoTL, démarche de développement d'une expertise en enseignement supérieur



## CONCLUSION

Le but de notre étude consiste à la création d'une formation mentorale dans l'objectif d'améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du CRLT. Le présent projet s'intéresse à la perception des enseignants concernant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au CRLT afin d'en résulter une formation mentorale. Afin de discerner la doctrine véhiculée par les enseignants du CRLT concernant le projet, un questionnaire, des entrevues semi-dirigées et une entrevue de groupe constituent les outils utilisés. Tels que les aspects soulevés dans la problématique permettant d'identifier les lacunes actuelles et récurrentes de l'insertion professionnelle au CRLT, les enseignants en conclurent la même conjecture. L'établissement d'enseignement doit encourager et faciliter le mentorat. Le CRLT se trouve adéquatement placé afin de transmettre l'importance du mentorat et de perpétuer la meilleure efficacité du programme d'insertion professionnelle. De plus, puisque le mentorat n'est pas standardisé, puis afin que la qualité des mentors soit optimale, le CRLT, étant une institution d'enseignement, se doit d'élaborer un programme d'insertion professionnelle comportant une formation mentorale.

En somme, le rôle critique des mentors, distinct des conseillers pédagogiques et des coordonnateurs de département, doit être reconnu et soutenu par la communauté dans son ensemble puisque le mentorat demeure la responsabilité de la communauté tout entière. Dans le cadre de ce processus, davantage de mentors expérimentés pourront avoir un impact considérable sur l'insertion ainsi que sur la carrière des nouveaux enseignants. Dans ces conditions, le mentorat offre à la communauté l'occasion de contribuer au développement éthique et au développement professionnel des jeunes

enseignants avant que ceux-ci n'aient adopté des habitudes professionnelles nuisibles et n'y soient déjà engagés.

En outre, en tant qu'êtres humains, nous sommes dotés d'un processus créatif et vaste contribuant à donner un sens aux événements qui se produisent autour de soi, puis nous aspirons au sens, à la raison d'être et à la réalisation qui nous pousse dans cette démarche qui consiste à découvrir des vérités plus profondes sur notre réalité. Ainsi, plusieurs aspects du projet demeurent considérablement importants afin d'apporter des changements à l'organisation du CRL afin d'y améliorer le fonctionnement.

Par contre, certaines limites évidentes, lors de cette recherche, briment l'exécution du projet. Le nombre de participants au projet se limite aux personnes ayant eu le temps de répondre, aux personnes désirant participer au projet et aux enseignants n'ayant pas eu peur d'une divulgation à l'employeur. De ce fait, le projet se limite par l'honnêteté des réponses des participants au cours du processus d'interview. Rien ne garantit que les répondants répondent avec une honnêteté totale malgré le fait que leur confidentialité demeure protégée, car certains répondants paraissaient tamiser leurs réponses afin de ne pas vouloir déplaire à d'autres. De plus, le projet se limite par la capacité du chercheur à minimiser les biais dus à ses propres antécédents et à son environnement. Lors de l'accomplissement du projet, plusieurs constats de modifications à apporter, émergent de l'organisation du CRLT. Ainsi, l'étude de l'environnement politique et social du CRL demeure une action importante afin de déceler certaines lacunes qui pourront, une fois rectifiées, en améliorer l'efficacité de l'ensemble de l'organisation du collège. De plus, pour une plus grande probabilité de réussite future d'insertion professionnelle, l'organisation peut surmonter certains obstacles, prétendument établis, par les relations de mentorat en y intégrant de tels programmes à leur routine quotidienne de travail.

Par conséquent, afin d'approfondir la pertinence du mentorat, une étude quantitative sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au cégep demeure importante. Nous avons pu remarquer l'incomplétude de données quantitatives, telles que le taux de rétention des nouveaux enseignants au cégep. Ensuite, bien que le mentorat existe depuis des décennies, les avantages définitifs demeurent encore à découvrir. À l'avenir, il serait intéressant d'évaluer l'effet que le mentorat aura sur les nouveaux enseignants du CRLT. Aussi, dans le but d'évaluer l'interaction des comportements et pour voir leur impact sur la qualité de l'insertion des nouveaux enseignants au CRLT, il reste avantageux d'évaluer ce que les mentors apprennent des expériences de mentorat et le lien entre ces expériences et leur apprentissage. Selon plusieurs recherches, les personnes mentorées déclarent ressentir plus de reconnaissance et de satisfaction dans l'accomplissement de leurs fonctions d'enseignants que les personnes non mentorées. Ainsi, cela démontre la nécessité de développer des programmes de mentorat de qualité, pouvant être mis en œuvre dans la culture institutionnelle, lesquels devront être évalués et modifiés, si nécessaire.

## ANNEXE A

Lettre d'invitation à participer au projet d'intervention

## **LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER AU PROJET D'INTERVENTION (enseignants)**

### **Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial**

N.B. Veuillez prendre note que l'emploi de la forme masculine dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

#### **CONTEXTE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE**

Monsieur Martin Venne, du Cégep régional de Lanaudière et étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), est l'instigateur d'un projet d'intervention intitulé « Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial ».

L'objectif principal de ce projet est de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Plus spécifiquement, l'objectif de ce projet est de répertorier les conditions favorables à une insertion professionnelle réussie qui pourraient constituer une éventuelle formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial.

La présente recherche adopte la posture qualitative pour recueillir des informations auprès des enseignants œuvrant au sein du Cégep régional de Lanaudière.

Le type de méthodologie de cette recherche fera place au jumelage de données quantitatives (questionnaire à remplir) et de données qualitatives (entrevues semi-directives à réaliser), afin d'enrichir davantage les résultats escomptés.

Votre contribution permettra d'identifier les principales conditions favorables pour vivre une insertion professionnelle réussie grâce à l'accompagnement d'un mentor.

#### **CRITÈRE DE PARTICIPATION**

Compte tenu le sujet, il est donc impératif que les participants occupent un poste d'enseignant au sein du CRL et qu'ils démontrent un intérêt marqué pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

#### **QUESTIONNAIRE**

En premier lieu, les réponses à un questionnaire vont aider à identifier empiriquement les principales conditions requises pour vivre une insertion professionnelle réussie. La durée approximative pour remplir le questionnaire est de 30 minutes.

La date limite pour participer à la première étape de cette recherche (en remplissant le questionnaire en ligne) est [REDACTED]

Vous pouvez avoir accès au questionnaire via l'adresse web suivante : [REDACTED]

## **ENTREVUES SEMI-DIRECTIVES**

Dans un deuxième temps, il va y avoir un échantillonnage contrasté au sein des enseignants qui auront rempli le formulaire de consentement ci-joint et qui se seront portés volontaires pour passer une entrevue semi-directive (réalisation d'entrevues individuelles).

Les entrevues visent essentiellement à documenter les pratiques professionnelles, les pratiques organisationnelles et les conditions favorables à une insertion professionnelle réussie.

Leur durée variera de 30 à 60 minutes et elles seront enregistrées sur bande audionumérique.

Si vous êtes intéressé à participer à une entrevue semi-directive, vous êtes donc invités à remplir le formulaire de consentement ci-joint. Une fois complété, vous pouvez acheminer le formulaire au responsable du projet d'intervention à l'adresse de courriel suivante : [REDACTED]

**Il est à noter que le choix des participants aux entrevues semi-dirigées reposera sur les critères suivants et se fera par la personne responsable du projet d'intervention :**

- 1. Trois enseignants proviendront de programme préuniversitaire.**
- 2. Quatre enseignants de programmes techniques.**
- 3. Trois de programmes généraux.**

## **CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES**

Soyez assuré que vos réponses au questionnaire, ainsi qu'aux questions posées lors des entrevues semi-directives, seront traitées en toute confidentialité. En aucun temps, il ne sera possible de vous identifier comme participant, étant donné que des pseudonymes vont être attribués aux enseignants qui vont participer aux entrevues semi-directives.

Veillez prendre note que le déroulement de ce projet est entièrement indépendant et que l'étude n'est en aucun point associé avec le Cégep régional de Lanaudière, mais

qu'il constitue plutôt le dernier projet pour l'obtention de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez envers cette recherche, nous vous prions de bien vouloir agréer l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Martin Venne  
Cégep régional de Lanaudière  
Étudiant à la maîtrise en éducation  
Université du Québec à Montréal

## **LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER AU PROJET D'INTERVENTION (conseillers pédagogiques)**

### **Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial**

N.B. Veuillez prendre note que l'emploi de la forme masculine dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

#### **CONTEXTE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE**

Monsieur Martin Venne, du Cégep régional de Lanaudière et étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), est l'instigateur d'un projet d'intervention intitulé « Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial ».

L'objectif principal de ce projet est de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Plus spécifiquement, l'objectif de ce projet est de répertorier les conditions favorables à une insertion professionnelle réussie qui pourraient constituer une éventuelle formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial.

La présente recherche adopte la posture qualitative pour recueillir des informations auprès des enseignants œuvrant au sein du Cégep régional de Lanaudière.

Le type de méthodologie de cette recherche fera place au jumelage de données quantitatives (questionnaire à remplir) et de données qualitatives (entrevues semi-directives à réaliser), afin d'enrichir davantage les résultats escomptés.

Votre contribution permettra d'identifier les principales conditions favorables pour vivre une insertion professionnelle réussie grâce à l'accompagnement d'un mentor.

#### **CRITÈRE DE PARTICIPATION**

Compte tenu le sujet, il est donc impératif que les participants occupent un poste de conseiller pédagogique au sein du CRL et qu'ils démontrent un intérêt marqué pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

## QUESTIONNAIRE

En premier lieu, les réponses à un questionnaire vont aider à identifier empiriquement les principales conditions requises pour vivre une insertion professionnelle réussie. La durée approximative pour remplir le questionnaire est de 30 minutes.

La date limite pour participer à la première étape de cette recherche (en remplissant le questionnaire en ligne) est [REDACTED]

Vous pouvez avoir accès au questionnaire via l'adresse web suivante : [REDACTED]

## ENTREVUES SEMI-DIRECTIVES

Dans un deuxième temps, il va y avoir un échantillonnage contrasté au sein des conseillers pédagogiques qui auront rempli le formulaire de consentement ci-joint et qui se seront portés volontaires pour passer une entrevue semi-directive (réalisation d'entrevues individuelles).

Les entrevues visent essentiellement à documenter les pratiques professionnelles, les pratiques organisationnelles et les conditions favorables à une insertion professionnelle réussie.

Leur durée variera de 30 à 60 minutes et elles seront enregistrées sur bande audionumérique.

Si vous êtes intéressé à participer à une entrevue semi-directive, vous êtes donc invités à remplir le formulaire de consentement ci-joint. Une fois complété, vous pouvez acheminer le formulaire au responsable du projet d'intervention à l'adresse de courriel suivante : [REDACTED]

## CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Soyez assuré que vos réponses au questionnaire ainsi qu'aux questions posées lors des entrevues semi-directives seront traitées en toute confidentialité. En aucun temps, il ne sera possible de vous identifier comme participant, étant donné que des pseudonymes vont être attribués aux conseillers pédagogiques qui vont participer aux entrevues semi-directives.

Veillez prendre note que le déroulement de ce projet est entièrement indépendant et que l'étude n'est en aucun point associé avec le Cégep régional de Lanaudière, mais qu'il constitue plutôt le dernier projet pour l'obtention de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez envers cette recherche, nous vous prions de bien vouloir agréer l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Martin Venne  
Cégep régional de Lanaudière  
Étudiant à la maîtrise en éducation  
Université du Québec à Montréal

## **LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER AU PROJET D'INTERVENTION (directions)**

### **Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial**

N.B. Veuillez prendre note que l'emploi de la forme masculine dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

#### **CONTEXTE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE**

Monsieur Martin Venne, du Cégep régional de Lanaudière et étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), est l'instigateur d'un projet d'intervention intitulé « Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial ».

L'objectif principal de ce projet est de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Plus spécifiquement, l'objectif de ce projet est de répertorier les conditions favorables à une insertion professionnelle réussie qui pourraient constituer une éventuelle formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants œuvrant au niveau collégial.

La présente recherche adopte la posture qualitative pour recueillir des informations auprès des enseignants œuvrant au sein du Cégep régional de Lanaudière.

Le type de méthodologie de cette recherche fera place au jumelage de données quantitatives (questionnaire à remplir) et de données qualitatives (entrevues semi-directives à réaliser), afin d'enrichir davantage les résultats escomptés.

Votre contribution permettra d'identifier les principales conditions favorables pour vivre une insertion professionnelle réussie grâce à l'accompagnement d'un mentor.

#### **CRITÈRE DE PARTICIPATION**

Compte tenu le sujet, il est donc impératif que les participants doivent avoir occupé un poste de direction au sein du CRL et qu'ils démontrent un intérêt marqué pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

## **QUESTIONNAIRE**

En premier lieu, les réponses à un questionnaire vont aider à identifier empiriquement les principales conditions requises pour vivre une insertion professionnelle réussie.

La durée approximative pour remplir le questionnaire est de 30 minutes.

La date limite pour participer à la première étape de cette recherche (en remplissant le questionnaire en ligne) est [REDACTED]

Vous pouvez avoir accès au questionnaire via l'adresse web suivante : [REDACTED]

## **ENTREVUES SEMI-DIRECTIVES**

Dans un deuxième temps, il va y avoir un échantillonnage contrasté au sein des directions qui auront rempli le formulaire de consentement ci-joint et qui se seront portés volontaires pour passer une entrevue semi-directive (réalisation d'entrevues individuelles).

Les entrevues visent essentiellement à documenter les pratiques professionnelles, les pratiques organisationnelles et les conditions favorables à une insertion professionnelle réussie.

Leur durée variera de 30 à 60 minutes et elles seront enregistrées sur bande audionumérique.

Si vous êtes intéressé à participer à une entrevue semi-directive, vous êtes donc invités à remplir le formulaire de consentement ci-joint. Une fois complété, vous pouvez acheminer le formulaire au responsable du projet d'intervention à l'adresse de courriel suivante : [REDACTED]

## **CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES**

Soyez assuré que vos réponses au questionnaire ainsi qu'aux questions posées lors des entrevues semi-directives seront traitées en toute confidentialité. En aucun temps, il ne sera possible de vous identifier comme participant, étant donné que des pseudonymes vont être attribués aux directions qui vont participer aux entrevues semi-directives.

Veuillez prendre note que le déroulement de ce projet est entièrement indépendant et que l'étude n'est en aucun point associé avec le Cégep régional de Lanaudière, mais

qu'il constitue plutôt le dernier projet pour l'obtention de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez envers cette recherche, nous vous prions de bien vouloir agréer l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Martin Venne  
Cégep régional de Lanaudière  
Étudiant à la maîtrise en éducation  
Université du Québec à Montréal

## ANNEXE B

### Questionnaires

**QUESTIONNAIRE**  
(enseignants)

**Gestion du développement d'une formation destinée  
aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial**

N.B. Veuillez prendre note que l'emploi de la forme masculine dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Le contenu de ce questionnaire s'inspire de la recherche de :

Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). Expériences de mentorat au collégial. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 30-35.

<b>DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES</b>	
Nom de famille	
Prénom	
Téléphone	
Adresse courriel	
Discipline(s) enseignée(s)	
Programme de formation	
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial	
Nombre d'années à l'emploi du Cégep régional de Lanaudière	

<b>Questions</b>	
1	À quel endroit avez-vous réalisé votre première expérience en enseignement?
2	Comment avez-vous vécu votre insertion professionnelle au sein de votre nouvelle fonction?
3	Avez-vous été accompagné par une personne? Si oui, veuillez mentionner sa fonction :
4	Avez-vous déjà accompagné une personne?

5	Le travail et les échanges avec vos collègues (incluant toute autre catégorie d'emploi) qui vous ont aidé ont porté plus particulièrement sur quels aspects du travail d'enseignant? Veuillez cocher les cases appropriées :
---	--

Aspects du travail d'enseignant	Jamais	De temps en temps	Souvent	Très souvent
Planification de cours.				
Préparation de documents pédagogiques.				
Discipline en salle de classe.				
Préparation et correction des évaluations.				
Expériences positives ou négatives vécues avec certains étudiants.				
Perfectionnements professionnels.				
Fonctionnement du département.				
Fonctionnement du cégep.				

Commentaire(s) :

6	Au cours de votre insertion professionnelle, avez-vous eu droit à :
---	---

Conditions d'insertion professionnelle	Jamais	De temps en temps	Souvent	Très souvent
Accès à des documents et du matériel pédagogiques élaborés par des collègues.				
L'analyse de la préparation de cours.				
Analyse des exercices, travaux ou évaluations remplis par les étudiants.				
Observations d'un collègue en classe.				

Commentaire(s) :

7	Comment décririez-vous la relation avec vos collègues?

<b>Relation avec les collègues</b>	<b>Pas en accord</b>	<b>Un peu en accord</b>	<b>En accord</b>	<b>Très en accord</b>
Un climat de confiance règne entre nous.				
Nous nous sommes découvert beaucoup d'affinités.				

Commentaire(s) :	

8	Comment percevez-vous l'avenir du programme d'insertion professionnelle? Quelles suggestions feriez-vous aux collègues voulant améliorer le programme d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?
9	Selon vous, le ou les mot(s) qui résumant ce qu'est le mentorat est/sont :
10	Croyez-vous qu'un mentor expérimenté pourrait aider à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?
11	À un enseignant qui s'apprêterait à jouer un rôle de mentor, je donnerais les conseils suivants :

12	<p>Pour quelle raison avez-vous opté pour cette fonction?</p>
13	<p>Avez-vous déjà vécu une expérience professionnelle dans un autre milieu?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, veuillez préciser :</p>
14	<p>Avez-vous déjà vécu une expérience de mentorat (tutorat) dans un autre milieu?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, veuillez préciser :</p>
15	<p>Avez-vous déjà suivi une formation ou un perfectionnement pédagogique?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, quelle formation ou perfectionnement (nom du diplôme, titre de la formation ou du perfectionnement, nombre de crédits, etc...) :</p>
16	<p>Dans le cadre de votre travail, accompagnez-vous (formel ou informel) des collègues qui débutent dans la fonction? Si oui, décrivez le type d'accompagnement que vous faites auprès de ces pairs.</p>
17	<p>Maintenant que vous avez pris connaissance du projet, seriez-vous intéressé à participer à la suite du projet (entrevue semi-dirigée et rencontre(s) en groupe)?</p>
18	<p>Autre(s) commentaire(s) :</p>

**QUESTIONNAIRE**  
(conseillers pédagogiques et directions)

**Gestion du développement d'une formation destinée  
aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial**

N.B. Veuillez prendre note que l'emploi de la forme masculine dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Le contenu de ce questionnaire s'inspire de la recherche de :

Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). Expériences de mentorat au collégial. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 30-35.

**DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES**

Nom de famille	
Prénom	
Téléphone	
Adresse courriel	
Nombre d'années d'expérience dans l'environnement collégial	
Nombre d'années à l'emploi du Cégep régional de Lanaudière	

**Questions**

1	À quel endroit avez-vous réalisé votre première expérience professionnelle dans un environnement collégial?
2	Comment décririez-vous l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?
3	Avez-vous été accompagné lors de votre insertion professionnelle? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Veuillez préciser :
4	Avez-vous déjà accompagné une personne lors de son insertion professionnelle? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

	Veillez préciser :

5	Selon votre expérience et perception, le travail et les échanges entre les nouveaux enseignants et leurs collègues (incluant toute autre catégorie d'emploi) ont porté plus particulièrement sur quels aspects de leur travail d'enseignant? Veillez cocher les cases appropriées :
---	---

Aspects du travail d'enseignant	Jamais	De temps en temps	Souvent	Très souvent
Planification de cours.				
Préparation de documents pédagogiques.				
Discipline en salle de classe.				
Préparation et correction des évaluations.				
Expériences positives ou négatives vécues avec certains étudiants.				
Perfectionnements professionnels.				
Fonctionnement du département.				
Fonctionnement du cégep.				

Commentaire(s) :	

6	Selon votre expérience et perception, les nouveaux enseignants ont droit à :
---	--

Conditions d'insertion professionnelle	Jamais	De temps en temps	Souvent	Très souvent
Accès à des documents et du matériel pédagogiques élaboré par des collègues.				
Analyse de la préparation de cours.				
Analyse des exercices, travaux ou évaluations remplis par les étudiants.				
Observations d'un collègue en classe.				

Commentaire(s) :

--

7 | Comment décririez-vous la relation entre les enseignants?

<b>Relation avec les collègues</b>	<b>Pas en accord</b>	<b>Un peu en accord</b>	<b>En accord</b>	<b>Très en accord</b>
Un climat de confiance règne entre eux.				
Ils se sont découvert beaucoup d'affinités.				

Commentaire(s) :

--

8 | Comment décririez-vous votre relation avec les enseignants?

<b>Relation avec les collègues</b>	<b>Pas en accord</b>	<b>Un peu en accord</b>	<b>En accord</b>	<b>Très en accord</b>
Un climat de confiance règne entre nous.				
Nous nous sommes découvert beaucoup d'affinités.				

Commentaire(s) :

--

9	<p>Comment percevez-vous l'avenir du programme d'insertion professionnelle?          Quelles suggestions feriez-vous aux collègues voulant améliorer le programme d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?</p>
10	<p>Selon vous, le ou les mot(s) qui résument ce qu'est le mentorat est/sont :</p>
11	<p>Croyez-vous qu'un mentor expérimenté pourrait aider à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?</p>
12	<p>À un enseignant qui s'apprêterait à jouer un rôle de mentor, je donnerais les conseils suivants :</p>
13	<p>Pour quelle raison avez-vous opté pour cette fonction?</p>
14	<p>Avez-vous déjà vécu une expérience professionnelle dans un autre milieu?          Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>          Si oui, veuillez préciser :</p>
15	<p>Avez-vous déjà vécu une expérience de mentorat (tutorat) dans un autre milieu?          Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>          Si oui, veuillez préciser :</p>
16	<p>Avez-vous déjà suivi une formation ou un perfectionnement pédagogique ou autre?          Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>          Si oui, quelle formation ou perfectionnement (nom du diplôme, titre de la formation ou du perfectionnement, nombre de crédits, etc...) :</p>

17	Dans le cadre de votre travail, accompagnez-vous (formel ou informel) des enseignants qui débutent dans la fonction? Si oui, décrivez le type d'accompagnement que vous faites auprès d'eux.
18	Maintenant que vous avez pris connaissance du projet, seriez-vous intéressé à participer à la suite du projet (entrevue semi-dirigée et rencontre(s) de groupe)?
19	Autre(s) commentaire(s) :

## ANNEXE C

### Canevas d'entrevue

## CANEVAS D'ENTREVUE

(enseignants)

### Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial

N.B. Veuillez prendre note que l'emploi de la forme masculine dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Le canevas d'entrevue a été construit à partir des références suivantes :

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.

Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). Expériences de mentorat au collégial. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 30-35.

<b>Volet descriptif</b>		
<i>Permet à l'intervieweur de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
<b>10 à 15 minutes</b>	<b>Préparation à l'entrevue Introduction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue.</li> <li>➤ Présentation de l'intervieweur.</li> <li>➤ Présentation de l'objectif du projet d'intervention.</li> <li>➤ Présentation du déroulement de l'entrevue semi-dirigée : horaire, mode d'animation, enregistrement, confidentialité dans le traitement des données, pseudonymes attribués aux participants.</li> <li>➤ Validation des termes utilisés localement pour désigner les mentors et les personnes accompagnées.</li> <li>➤ Lire et signer le formulaire de consentement (deux copies).</li> </ul>
<b>5 minutes</b>	<b>Profil démographique et expérience</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Depuis combien de temps occupez-vous un poste à titre d'enseignant au niveau collégial?</li> </ul>

<b>Volet descriptif</b>		
<i>Permet à l'intervieweur de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pourriez-vous me parler de votre expérience professionnelle à titre d'enseignant au collégial?</li> </ul>

<b>Volet analytique</b>		
<i>Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
<b>15 minutes</b>	<b>Retour sur l'expérience d'insertion professionnelle vécue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Décrivez brièvement votre insertion professionnelle au sein de votre nouvelle fonction.</li> <li>➤ <b>Intervention :</b> entretien d'explicitation afin de faire ressortir par l'enseignant tous les aspects de son insertion professionnelle.</li> </ul>
<b>15 minutes</b>	<b>Planification, objet et modalités du travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ De quelle façon votre entourage de travail vous a-t-il aidé?</li> <li>➤ <b>Questions de relance :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planification des cours.</li> <li>▪ Préparation des documents pédagogiques.</li> <li>▪ Préparation et correction des évaluations.</li> <li>▪ Perfectionnements professionnels.</li> <li>▪ Fonctionnements professionnels.</li> <li>▪ Fonctionnement du collège.</li> <li>▪ En faisant un retour sur votre expérience est-ce qu'il y a des façons d'organiser le travail qui vous semblent préférables?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Questions de relance :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan de travail?</li> <li>▪ Fréquence des rencontres?</li> <li>▪ Composantes du travail à réaliser?</li> </ul> </li> </ul>

<b>Volet analytique</b>		
<i>Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
<b>15 minutes</b>	<b>Conditions favorables à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pour qu'un nouvel enseignant intègre bien sa nouvelle profession, est-ce qu'il y aurait certaines conditions que vous jugez importantes?</li> <li>➤ <b>Questions de relance :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conditions qui favorisent que cette expérience soit utile aux nouveaux enseignants?</li> <li>▪ Des conditions qui pourraient nuire?</li> <li>▪ Du côté de la personne accompagnée? Du mentor (accompagnateur)?</li> <li>▪ Du département? Du collège?</li> <li>▪ Autres formations à recevoir par les enseignants en même temps (exemple : cours PERFORMA, ateliers, consultation avec la conseillère pédagogique)?</li> <li>▪ Autre soutien à recevoir? Mentorat collectif? Mentorat situationnel? Qu'en pensent-ils?</li> <li>▪ Volontariat des mentors? Volontariat des enseignants accompagnés? Qu'en pensent-ils?</li> <li>▪ Préférez-vous être accompagné par un enseignant de votre département ou d'un autre département?</li> </ul> </li> </ul>
<b>15 minutes</b>	<b>Définition du mentorat et rôle du mentor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pour ce thème, demander à chaque personne d'intervenir en répondant à trois questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un mot ou en une formule, qu'est-ce qu'évoquent pour vous les termes de « mentorat » ou de « mentor » (tuteur, tutorat), à quoi cela vous fait penser?</li> <li>▪ Quelles sont les qualités que le mentor devrait démontrer?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui vous a intéressé dans la perspective de participer à ce projet d'intervention? Avez-vous des attentes dont vous aimeriez nous faire part?</li> </ul> </li> </ul>

<b>Volet analytique</b> <i>Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
<b>15 minutes</b>	<b>Pertinence d'une formation des mentors</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seriez-vous intéressé à devenir mentor?</li> <li>➤ Être mentor, est-ce que cela s'apprend?</li> <li>➤ Selon vous, est-ce que cela découle d'un talent naturel?</li> <li>➤ <b>Questions de relance :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selon vous, le mentorat devrait relever de qui?</li> <li>▪ Situations difficiles rencontrées pouvant survenir pendant la relation mentorale?</li> <li>▪ Est-ce que des informations, du perfectionnement et du suivi seraient souhaitables pour les mentors?</li> <li>▪ Si oui, selon quel format, quel mode?</li> </ul> </li> </ul>
<b>15 minutes</b>	<b>Clôture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Remerciements.</li> <li>➤ Présenter la suite du projet.</li> <li>➤ Question(s) complémentaire(s) de la part de l'interviewé.</li> </ul>

## CANEVAS D'ENTREVUE

(conseillers pédagogiques et directions)

### Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial

N.B. Veuillez prendre note que l'emploi de la forme masculine dans ce texte désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Le canevas d'entrevue a été construit à partir des références suivantes :

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.

Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). Expériences de mentorat au collégial. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 30-35.

<b>Volet descriptif</b>		
<i>Permet à l'intervieweur de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
<b>10 à 15 minutes</b>	<b>Préparation à l'entrevue Introduction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue.</li> <li>➤ Présentation de l'intervieweur.</li> <li>➤ Présentation de l'objectif du projet d'intervention.</li> <li>➤ Présentation du déroulement de l'entrevue semi-dirigée : horaire, mode d'animation, enregistrement, confidentialité dans le traitement des données, pseudonymes attribués aux participants.</li> <li>➤ Validation des termes utilisés localement pour désigner les mentors et les personnes accompagnées.</li> <li>➤ Lire et signer le formulaire de consentement (deux copies).</li> </ul>
<b>5 minutes</b>	<b>Profil démographique et expérience</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Depuis combien de temps occupez-vous un poste à titre de conseiller pédagogique/direction au niveau collégial?</li> </ul>

<b>Volet descriptif</b>		
<i>Permet à l'intervieweur de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pourriez-vous me parler de votre expérience professionnelle à titre de conseiller pédagogique/direction au collégial?</li> </ul>

<b>Volet analytique</b>		
<i>Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
<b>15 minutes</b>	<b>Retour sur l'expérience d'insertion professionnelle vécue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Décrivez brièvement votre insertion professionnelle au sein de votre profession.</li> <li>➤ <b><u>Intervention :</u></b> entretien d'explicitation afin de faire ressortir par le conseiller pédagogique/direction tous les aspects de son insertion professionnelle.</li> </ul>
<b>15 minutes</b>	<b>Planification, objet et modalités du travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ De quelle façon les enseignants s'entraident-ils?</li> <li>➤ <b><u>Questions de relance :</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planification des cours.</li> <li>▪ Préparation des documents pédagogiques.</li> <li>▪ Préparation et correction des évaluations.</li> <li>▪ Perfectionnements professionnels.</li> <li>▪ Fonctionnements professionnels.</li> <li>▪ Fonctionnement du collège.</li> <li>▪ En faisant un retour sur votre expérience est-ce qu'il y a des façons d'organiser le travail des enseignants qui vous semblent préférables?</li> </ul> </li> <li>➤ <b><u>Questions de relance :</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan de travail?</li> <li>▪ Fréquence des rencontres?</li> <li>▪ Composantes du travail à réaliser?</li> </ul> </li> </ul>

<b>Volet analytique</b>		
<i>Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci</i>		
<b>Durée</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>
<b>15 minutes</b>	<b>Conditions favorables à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pour qu'un nouvel enseignant intègre bien sa nouvelle profession, est-ce qu'il y aurait certaines conditions que vous jugez importantes?</li> <li>➤ <b>Questions de relance :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conditions qui favorisent que cette expérience soit utile aux nouveaux enseignants?</li> <li>▪ Des conditions qui pourraient nuire?</li> <li>▪ Du côté de la personne accompagnée? Du mentor (accompagnateur)?</li> <li>▪ Du département? Du collègue?</li> <li>▪ Autres formations à recevoir par les enseignants en même temps (exemple : cours PERFORMA, ateliers, consultation avec le conseiller pédagogique)?</li> <li>▪ Autre soutien à recevoir? Mentorat collectif? Mentorat situationnel? Qu'en pensent-ils?</li> <li>▪ Volontariat des mentors? Volontariat des enseignants accompagnés? Qu'en pensent-ils?</li> <li>▪ Selon vous, est-ce que les enseignants préfèrent être accompagnés par un enseignant de leur département ou d'un autre département?</li> </ul> </li> </ul>
<b>15 minutes</b>	<b>Définition du mentorat et rôle du mentor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pour ce thème, demander à chaque personne d'intervenir en répondant à trois questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En un mot ou en une formule, qu'est-ce qu'évoquent pour vous les termes de « mentorat » ou de « mentor » (tuteur, tutorat), à quoi cela vous fait penser?</li> <li>▪ Quelles sont les qualités que le mentor devrait démontrer?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui vous a intéressé dans la perspective de participer à ce projet d'intervention? Avez-vous des attentes dont vous aimeriez nous faire part?</li> </ul> </li> </ul>

<b>Volet analytique</b> <i>Permet à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci</i>		
Durée	Thèmes	Questions
15 minutes	Pertinence d'une formation des mentors	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seriez-vous intéressé à devenir mentor?</li> <li>➤ Être mentor, est-ce que cela s'apprend?</li> <li>➤ Selon vous, est-ce que cela découle d'un talent naturel?</li> <li>➤ <b>Questions de relance :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selon vous, le mentorat devrait relever de qui?</li> <li>▪ Situations difficiles rencontrées pouvant survenir pendant la relation mentorale?</li> <li>▪ Est-ce que des informations, du perfectionnement et du suivi seraient souhaitables pour les mentors?</li> <li>▪ Si oui, selon quel format, quel mode?</li> </ul> </li> </ul>
15 minutes	Clôture	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Remerciements.</li> <li>➤ Présenter la suite du projet.</li> <li>➤ Question(s) complémentaire(s) de la part de l'interviewé.</li> </ul>

## ANNEXE D

### Compétences mentales

## COMPÉTENCES MENTORALES

Compétences	Savoir-faire- savoir-être
<p><b>OBSERVER, APPRÉCIER ET IDENTIFIER LES BESOINS DES MENTORÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe et apprécie de manière objective les forces et les limites des mentorés et les soutiens dans l'identification de leurs besoins de développement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observe le mentoré lors d'interventions directes avec les usagers et les partenaires;</li> <li>➤ Lis et commente des documents produits dans le cadre du travail du mentoré (notes, rapports, projets, etc.);</li> <li>➤ Base son appréciation sur des faits ;</li> <li>➤ Identifie les forces et les difficultés du mentoré;</li> <li>➤ Donne une rétroaction constructive;</li> <li>➤ Soutien le mentoré dans l'identification de ses besoins de développement professionnel.</li> </ul>
<p><b>ANALYSER ET RÉSOUDRE DES PROBLÈMES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse les problèmes en tenant compte de l'ensemble des données et trouve des solutions appropriées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Définis le problème avec précision;</li> <li>➤ Sélectionne les données pertinentes à l'analyse du problème et recherche les données manquantes;</li> <li>➤ Émets des hypothèses concernant les causes du problème et les solutions possibles;</li> <li>➤ Vérifie ses hypothèses et en évalue les conséquences Choisit la ou les solutions appropriées.</li> </ul>
<p><b>ÊTRE CAPABLE D'AUTOCRITIQUE ET D'EXERCER UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE INCLUANT LA RECHERCHE ET L'UTILISATION DES DONNÉES PROBANTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Remets en question sa pratique professionnelle à la lumière des données probantes, ainsi que ses actions dans son rôle de mentor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recherche les données probantes en lien avec sa pratique professionnelle et les intègre à sa pratique après en avoir évalué la faisabilité;</li> <li>➤ Applique une démarche réflexive pour l'identification de ses besoins de développement professionnel;</li> <li>➤ Élabore un plan de développement professionnel et le réalise;</li> <li>➤ Remets en question ses actions à titre de mentor et apporte des ajustements, si besoin;</li> <li>➤ Cherche du soutien dans son rôle professionnel ou dans son rôle de mentor, si besoin.</li> </ul>
<p><b>APPLIQUER DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise différentes méthodes afin de faciliter l'apprentissage du mentoré en fonction des objectifs à atteindre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifie avec le mentoré les modalités pédagogiques les plus optimales en fonction de son style d'apprentissage;</li> <li>➤ Choisit et applique des méthodes pédagogiques en fonction des objectifs à atteindre et du contexte;</li> <li>➤ Ajuste ses méthodes en fonction de l'évolution du mentoré.</li> </ul>
<p><b>DÉMONTRER DES HABILITÉS POUR LA CONSEILLANCE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démonstre la capacité à établir et à maintenir une relation de conseilance soutenant la réalisation du plan de travail du mentoré, ainsi qu'à y mettre fin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Facilite l'intégration du mentoré dans le milieu de travail;</li> <li>➤ Planifie et organise la démarche de mentorat et guide le mentoré dans la réalisation de son plan de travail;</li> <li>➤ Facilite l'établissement de la relation mentor-mentoré et applique des méthodes de négociation et de résolution des différends ;</li> <li>➤ Suscite l'autonomie et l'autodétermination du mentoré;</li> <li>➤ Identifie les dysfonctionnements qui surgissent de la relation le cas échéant et demande du soutien si besoin;</li> <li>➤ Mets fin à la relation lorsque les objectifs sont atteints.</li> </ul>

<b>COMPÉTENCES ORGANISATIONNELLES</b>	
<b>Compétences</b>	<b>Savoir-faire et savoir-être</b>
<p><b>ORIENTATION VERS LA CLIENTÈLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centre ses actions sur les besoins et la satisfaction de l'utilisateur tant dans la conception, l'organisation que la prestation des services.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifie les besoins ou les préoccupations de la clientèle;</li> <li>➤ Accorde une priorité élevée à la satisfaction de l'utilisateur;</li> <li>➤ Réponds aux besoins de la clientèle en tenant compte des ressources disponibles;</li> <li>➤ Manifeste de l'empathie et de la compréhension face aux besoins des usagers.</li> </ul>
<p><b>SOUCI DE LA QUALITÉ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'applique dans son travail, est prudent, rigoureux et consciencieux dans la réalisation de ses activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Maintiens et développe ses connaissances et ses habiletés dans son domaine;</li> <li>➤ Appuie sa pratique professionnelle sur des cadres théoriques reconnus et des données probantes;</li> <li>➤ Démonstre une éthique professionnelle et de l'intégrité dans tous les aspects du travail;</li> <li>➤ Applique les directives, les politiques et les procédures de l'établissement;</li> <li>➤ S'assure de maintenir une tenue de dossier rigoureuse.</li> </ul>
<p><b>COMMUNICATION INTERPERSONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fait preuve d'attention, d'écoute et de respect envers les autres, s'exprime d'une manière claire et précise, et sait adapter son mode de communication en fonction de son auditoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilise un vocabulaire juste pour favoriser une communication constructive;</li> <li>➤ Écoute attentivement;</li> <li>➤ Exprime ses idées clairement;</li> <li>➤ S'adapte aux besoins et aux sentiments des autres afin d'établir une communication positive dans ses rapports de travail;</li> <li>➤ Maîtrise les modes de communication orale et écrite.</li> </ul>
<p><b>COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE ET PARTENARIAT DE SOINS ET DE SERVICES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établis un partenariat avec les membres de l'équipe, les usagers et leurs proches dans une approche participative et dynamique, de collaboration et d'actions concertées en vue d'une prise de décision partagée concernant l'atteinte de résultats optimaux en matière de santé et de services sociaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Collabore avec tous les participants, y compris les usagers et leurs proches, à la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation des soins et des services visant à améliorer la santé;</li> <li>➤ Reconnaît les savoirs des différentes parties impliquées (intervenants, gestionnaires, usagers, proches, partenaires);</li> <li>➤ Démonstre une compréhension des principes régissant la dynamique d'une équipe de travail;</li> <li>➤ Expose clairement les éléments essentiels du champ d'exercice de sa profession et comprends le rôle des autres professionnels pour l'atteinte des objectifs de l'utilisateur;</li> <li>➤ Sollicite la contribution des partenaires internes et externes en fonction des besoins ciblés.</li> </ul>
<p><b>ORGANISATION DU TRAVAIL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Possède une vue d'ensemble des tâches à accomplir et en évalue le temps de réalisation;</li> <li>➤ Planifie, priorise et organise son temps;</li> <li>➤ Sait définir une urgence.</li> </ul>

- Identifie les éléments prioritaires d'un mandat, d'un ensemble de tâches et réalise efficacement ses activités.
- Évalue régulièrement sa charge de travail.

## ANNEXE E

Formulaires de consentement

## ***FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Questionnaire)***

### **Titre du projet de recherche**

**Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial**

#### **Étudiant-chercheur**

Martin Venne  
Maîtrise en éducation, concentration éducation  
et pédagogie  
(450) 470-0933 (poste 5104)  
Martin.Venne@cegep-lanaudiere.qc.ca

#### **Direction de recherche**

France Gravelle, B.A., D.E.S.S., M.Éd., Ph.D.  
Professeure en gestion de l'éducation et nouvelle  
gouvernance  
Département d'éducation et pédagogie  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal  
514-987-3000 (poste 5662)  
gravelle.france@uqam.ca

### **Préambule**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre participation. Cela consiste à prendre part à un projet qui vise essentiellement à se documenter, auprès des enseignants débutants et chevronnés, à l'aide de questions qui auront pour objectif de faire émerger les facteurs de réussites importants lors de la phase d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. La durée du questionnaire variera entre 15 et 30 minutes.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### **Description du projet et de ses objectifs**

Ce projet d'intervention a pour objectif général d'améliorer l'insertion professionnelle des enseignants du Cégep constituant de Terrebonne. L'étude va s'appuyer sur un questionnaire et une entrevue semi-dirigée qui seront complétés par des enseignants qui se seront portés volontaires pour participer au projet d'intervention. Le projet d'intervention a pour objectif spécifique d'établir des recommandations qui aideront à la conception d'une formation destinée aux mentors afin que ces derniers soient mieux outillés pour aider les nouveaux enseignants, œuvrant au collégial, à bien s'insérer dans leur milieu de travail.

### **Nature et durée de votre participation**

Afin de faire émerger les facteurs de réussites importants, lors de la phase d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, puis dans le but de compléter la phase de

planification, nous vous acheminons un questionnaire dans laquelle nous vous demandons de répondre à certaines questions caractéristiques et questions concernant votre insertion professionnelle. Le questionnaire sera acheminé aux enseignants parmi lesquels 10 enseignants seront sélectionnés afin d'effectuer une entrevue semi-dirigée. Le premier critère sera celui de démontrer un désir de participer au projet. Le second reposera sur un échantillonnage intentionnel en lien avec les programmes de formation enseignés (trois enseignants proviendront de programme préuniversitaire, quatre enseignants de programmes techniques et trois de programmes généraux).

- Le questionnaire sera envoyé à tous les enseignants de Terrebonne

### **Avantages liés à la participation**

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

### **Risques liés à la participation**

Votre participation ne vous procurera aucun avantage direct ou indirect et ne vous causera aucune gêne ou aucun préjudice.

### **Confidentialité**

Le chercheur s'engage à faire preuve de confidentialité absolue. Monsieur Martin Venne est responsable de la collecte de données. Le chercheur s'assurera que toutes les données collectées resteront strictement confidentielles ; seul le chercheur aura accès aux données.

- Les données (version papier) seront classées dans le bureau verrouillé de monsieur Martin Venne. Tous ses cabinets comportent une clé et seul ce dernier en détient un exemplaire.
- Également, l'ordinateur de monsieur Venne comporte un mot de passe pour pouvoir accéder aux fichiers (données version électronique). Donc, les données électroniques seront également conservées en sécurité.
- Les données seront conservées un minimum de cinq années à partir de la fin de l'utilisation des données de ladite recherche.
- Les données seront entreposées dans le bureau verrouillé de monsieur Venne. Les données informatiques seront archivées sur une clé USB et classées avec les documents version papier dans le bureau verrouillé de monsieur Venne.
- Les méthodes de destruction des données seront le déchiquetage des copies version papier et la suppression électronique des fichiers.
- Dans le rapport du projet il y aura des verbatim émergeant du questionnaire. Ainsi, il y aura une codification des données nominales qui sera utilisée afin de garder l'anonymat des participants. En aucun temps suivant votre participation, il ne sera possible de vous identifier comme répondant.
- Ces données seront condensées, analysées et présentées dans la recherche pour l'ensemble des répondants.

### **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de répondre à n'importe quelle question. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision, et ce, sans préjudice. Si vous décidez de vous

retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser verbalement Martin Venne et toutes les données vous concernant seront alors détruites.

### **Des questions sur le projet?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

France Gravelle, B.A., D.E.S.S., M.Éd., Ph.D. 514-987-3000 (poste 5662) <a href="mailto:gravelle.france@uqam.ca">gravelle.france@uqam.ca</a>	Martin Venne (450) 470-0933 (poste 5104) <a href="mailto:Martin.Venne@cegep-lanaudiere.qc.ca">Martin.Venne@cegep-lanaudiere.qc.ca</a>
---	---

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE (1) : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca) ou 514-987-3000, poste 6188.

### **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### **Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e) accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a accordé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom, Nom

---

Signature

---

Date

**Engagement du chercheur**

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom, Nom

---

Signature

---

Date

***FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Entrevue)***

**Titre du projet de recherche**

**Gestion du développement d'une formation destinée aux mentors accompagnant les nouveaux enseignants au collégial**

**Étudiant-chercheur**

Martin Venne  
Maîtrise en éducation, concentration éducation  
et pédagogie  
(450) 470-0933 (poste 5104)  
Martin.Venne@cegep-lanaudiere.qc.ca

**Direction de recherche**

France Gravelle, B.A., D.E.S.S., M.Éd., Ph.D.  
Professeure en gestion de l'éducation et nouvelle  
gouvernance  
Département d'éducation et pédagogie  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal  
514-987-3000 (poste 5662)  
gravelle.france@uqam.ca

**Préambule**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre participation. Cela consiste à prendre part à une entrevue qui vise essentiellement à se documenter, auprès des enseignants débutants et chevronnés, à l'aide de questions qui auront pour objectif de faire émerger les facteurs de réussites importants lors de la phase d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. La durée de l'entrevue variera entre 30 et 60 minutes et elle sera enregistrée sur bande audionumérique.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

**Description du projet et de ses objectifs**

Ce projet d'intervention a pour objectif général d'améliorer l'insertion professionnelle des enseignants du Cégep constituant de Terrebonne. L'étude va s'appuyer sur un questionnaire et une entrevue semi-dirigée qui seront complétés par des enseignants qui se seront portés volontaires pour participer au projet d'intervention. Le projet d'intervention a pour objectif spécifique d'établir des recommandations qui aideront à la conception d'une formation destinée aux mentors afin que ces derniers soient mieux outillés pour aider les nouveaux enseignants, œuvrant au collégial, à bien s'insérer dans leur milieu de travail.

## **Nature et durée de votre participation**

Afin de faire émerger les facteurs de réussites importants, lors de la phase d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, puis dans le but de compléter la phase de planification, suite au questionnaire, nous vous avons sélectionné pour une entrevue semi-dirigée à laquelle nous vous demandons de participer.

- Il y aura une rencontre qui aura lieu selon votre disponibilité au cégep de Terrebonne ;
- La durée de l'entrevue variera entre 30 à 60 minutes et elle sera enregistrée sur bande audionumérique.

## **Avantages liés à la participation**

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

## **Risques liés à la participation**

Votre participation ne vous procurera aucun avantage direct ou indirect et ne vous causera aucune gêne ou aucun préjudice.

## **Confidentialité**

Le chercheur s'engage à faire preuve de confidentialité absolue. Monsieur Martin Venne est responsable de la collecte de données. Le chercheur s'assurera que toutes les données collectées resteront strictement confidentielles ; seul le chercheur aura accès aux données.

- Les données (version papier) seront classées dans le bureau verrouillé de monsieur Martin Venne. Tous ses cabinets comportent une clé et seul ce dernier en détient un exemplaire.
- Également, l'ordinateur de monsieur Venne comporte un mot de passe pour pouvoir accéder aux fichiers (données version électronique). Donc, les données électroniques seront également conservées en sécurité.
- Les données seront conservées un minimum de cinq années à partir de la fin de l'utilisation des données de ladite recherche.
- Les données seront entreposées dans le bureau verrouillé de monsieur Venne. Les données informatiques seront archivées sur une clé USB et classées avec les documents version papier dans le bureau verrouillé de monsieur Venne.
- Les méthodes de destruction des données seront le déchiquetage des copies version papier et la suppression électronique des fichiers.
- Dans le rapport du projet il y aura des verbatim émergeant de l'entrevue. Ainsi, il y aura une codification des données nominales qui sera utilisée afin de garder l'anonymat des participants. En aucun temps suivant votre participation, il ne sera possible de vous identifier comme répondant.
- Ces données seront condensées, analysées et présentées dans la recherche pour l'ensemble des répondants.

## **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de répondre à n'importe quelle question. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision, et ce, sans préjudice. Si vous décidez de vous retirer du projet de recherche, vous pourrez demander le retrait de vos données. Si vous

décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser verbalement Martin Venne; toutes les données vous concernant seront alors détruites.

### **Des questions sur le projet?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

France Gravelle, B.A., D.E.S.S., M.Éd., Ph.D. 514-987-3000 (poste 5662) <a href="mailto:gravelle.france@uqam.ca">gravelle.france@uqam.ca</a>	Martin Venne (450) 470-0933 (poste 5104) <a href="mailto:Martin.Venne@cegep-lanaudiere.qc.ca">Martin.Venne@cegep-lanaudiere.qc.ca</a>
---	---

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE (1) : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca) ou 514-987-3000, poste 6188.

### **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### **Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e) accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a accordé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.M., Imbert, P. et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Revue française*, 19(84), 142-145.
- Arsenault, L., Nault, G. et St-Pierre, L. (2010, avril). La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, 17(1), 25-30.
- Ayres, L. (2008). Semi-structured interview. Dans L. M. Given (dir.), *SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 811-813). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Babbie, E. (1995). *The practice of social research* (7th ed.). Belmont, CA : Wadsworth.
- Bailey, C.A. (1996). *A guide to field research*. Thousand Oaks, CA : Pine Forge
- Baribeau, C. (2004, novembre). *Le journal de bord du chercheur*. Communication dans le cadre du colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Trois-Rivières, Québec. Résumé repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)
- Becker, H.S. et Geer, B., (1960). Participant Observation : The Analysis of Qualitative Data. *Human organization research*. Homewood, Dorsey Press.
- Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring » (maîtrise en éducation). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bélanger, C. (2016). DDD-7020 - Cours-21mars [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Moodle : <http://moodle2.uqam.ca/coursv3/course/view.php?id=13894>.

- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat : Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)*. Trois Rivières : Université de Trois-Rivières.
- Bilodeau, R.-C. (2013). *Apprendre à enseigner au collégial : Des mentors revisitent leur parcours d'insertion* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Blais, M et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à : [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26%282%29/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bless, C., et Higson-Smith, C. (2000). *Fundamentals of social research methods, an African perspective* (3<sup>e</sup> ed.). Lansdowne, South Africa : Juta
- Bolduc, B. (2010, avril). Un aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial. *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, 17(1), 9-14.
- Bouchard, K. et Gagnon, R. (2002). L'analyse de sa pratique enseignante. *Pédagogie collégiale*, 15(4), 46-48.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent : ERPI.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2<sup>e</sup> édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered : Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brunet, Y. (2009). Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial. *Essai de maîtrise en éducation*, Université de Sherbrooke, Québec.
- Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial, recherche subventionnée* (ISBN 2-920820-30-3). Montréal, Québec : Regroupement des collèges PERFORMA, Collège de Maisonneuve.
- Cantin, A. et Lauzon, M. (2003). Expériences de mentorat au collégial. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 30-35.
- Caplan, M., Clough, C.L., Ellis, J. et Muncey, K. (2009). Facteurs favorisant l'insertion et le développement professionnels efficaces des nouveaux enseignants par les départements en milieu collégial. (Project n° PA2006-006). Montréal, Québec : Vanier College.

- Creswell, J. (2012). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>e</sup> ed.). Boston : Pearson.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Londre : SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., et Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6<sup>e</sup> ed.). London and New York, NY : Routledge Falmer.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché de travail. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, (92), 1-156. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Denzin, N. et Lincoln, Y.(2000). *Handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> ed.) Newberry Park : Sage.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. et Delport, C.S.L. (2005) *Research at Grass Roots : For the Social Science Professionals*. (3<sup>e</sup> ed.). Pretoria : Van Schaik Publishers.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Empêcheurs de Penser en Rond. (Ouvrage original publié en 1910).
- Dolto, F. (1990). *L'échec scolaire*. Londres : Ergo Press.
- Doucet, S. (2010, avril). En 2009, qu'est-ce qu'un « bon prof ». *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, 17(1), 37-40.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.
- Duchesne, S., et Haegel, F. (2004). L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs. *Nathan*, Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0084162>
- Dulude, É. et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, 11(1), 160-175.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. et Shaw, L. L. (2001). *Participant observation and fieldnotes* (p. 352–368). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Feiman-Nemser S. (2001). Helping novice learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation.

- Gardiner, W. (2012). Coaches and new urban teachers perceptions of induction coaching : Time, trust, and accelerated learning curves. *The New Educator*, 47(3), 195-215. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2012.685797>
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* (Thèse de doctorat non publiée). Université d'Ottawa.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Québec : Guérin.
- Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Gouvernement du Ministère de l'Éducation. (2006) *Programme de formation de l'école québécoise.*( ISBN 2-550-46697-7). Québec. Bibliothèque nationale du Québec.
- Greig, A., et Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London : Sage.
- Griffin, M. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers, *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.
- Guillemette, F. et Lapointe, J-R. (2010). La représentification dans l'entretien d'explicitation. *Recherche qualitative*, (8), 51-60.
- Henning, E., van Resburg et Smith, B. (2004). Finding Your Way in Qualitative Research, *Schaik Publishers*, (36), 74-78.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., et Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, (25), 517-572.
- Howe, R. (2006). Exemplary teacher induction : An international review. *Educational Philosophy and Teory*, 38(3), 287- 297.
- Howe, R. (2016). *Portail du réseau collégial du Québec : Les conseillers pédagogiques et le codéveloppement professionnel*. Repéré à [http://lescegeps.com/pedagogie/gestion\\_pedagogique/les\\_conseillers\\_pedagogiques\\_et\\_le\\_codeveloppement\\_professionnel](http://lescegeps.com/pedagogie/gestion_pedagogique/les_conseillers_pedagogiques_et_le_codeveloppement_professionnel)
- Huberman, M., et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Hycner, R. H. (1999). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. Dans A. Bryman et R.G. Burgess (dir.), *Qualitative research* (3), 143-164. London : Sage.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Qualitative research designs and data gathering techniques. *First Steps in Research*. 69-97.

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). *Le décrochage enseignant : état des connaissances*. New-York, New-York : Springer.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches. Édition du CRP*.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview : Scott, Foresman.
- Kruger, D. (1988). *An introduction to phenomenological psychology* (2e ed.). Cape Town, South Africa : Juta.
- Kruger, D., De Vos, A.S., Fouché, C.B. et Venter, L. (2005). Qualitative data analysis and interpretation. Dans De Vos, A.S. (dir.), *Research at Grassroots : For the Social Sciences and Human Service Professions* (3<sup>e</sup> ed.) Pretoria : Van Schaik Publishers.
- Labarre, M., Turcotte, P. et Bourassa, C. (2013). *Les enjeux liés à l'intégration de la paternité dans l'intervention auprès des hommes aux comportements violents : Construction des savoirs par le biais d'une recherche qualitative exploratoire*. Repéré à [aifris.eu/03upload/uplolo/cv1591\\_1085.pdf](http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1591_1085.pdf).
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou, QC : CEC.
- Lapointe, J., Thérien, L. et Veillette, M. (1991). Modèle d'élaboration et de validation de matériel didactique en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 57-75. doi :10.7202/900686ar.
- Lauzon, F. (2000, janvier). *Comment devient-on un professeur qui favorise l'intégration et le transfert des apprentissages?* Communication présentée au 20<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Laval. Repéré à [http://www.cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/2000/8A21-Lauzon.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8A21-Lauzon.pdf).
- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- Lebrun, S. (1999). Perfectionnement et encadrement du personnel enseignant en lien avec l'approche par compétences. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 17-18.
- Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial., *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), 1-19. Repéré à <http://ripes.revues.org/855>.
- Lenoir, Y. (2019). *Guide d'utilisation de l'entrevue de groupe (focus group) dans le cadre du projet lecture-écriture et pratique réflexive chez les passeurs pédagogiques de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS)*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin éditeur.
- Lemire, N. (2012). *Le profil de compétences des mentors dans le cadre de l'approche intégrée des compétences au CSSS Pierre-Boucher*. (Maîtrise en pratiques de la réadaptation). Université de Sherbrooke.
- Lewis, C. H. (1982). *Using the "Thinking Aloud" Method In Cognitive Interface Design*. New-York, New-York : Watson research center.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London : Sage Publications.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Loubet del Bayle, J. L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris - Montréal : L'Harmattan.
- Lussier, O. (2006). Tracer des repères pour les nouveaux enseignants. *Pédagogie collégiale*. 19(4). 36-38
- Lussier, S. et Tremblay, K. (2013). L'insertion professionnelle. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 10-14.
- Mack, N., Woodson, C., Macqueen, K., Guest, G. et Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods : A data collector's field guide*. North Carolina : Family Health International.
- 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*, 2(12), 54-67.
- Martineau, S. et Messier Newman, K. (2010). Le mentorat comme dispositif de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante. *LADIPE. Site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)*.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2010, avril). *Bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), 17(1), 54-56.
- Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. et Gravelle, F. (2017). La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme. *Formation et profession*, 25(3).
- Merriam, S. (1995). What Can You Tell From An N of 1?: Issues of Validity and Reliability in Qualitative Research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 50-60.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006) *Programme de formation de l'école québécoise* (ISBN 2-550-46697-7). Québec, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Mucchelli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013, mai). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, 299, 13-35.
- Nietzsche, F. (1888). *Crépuscule des idoles*. Paris : Gallimard.
- Odell, S. (1990). *Mentor Teacher Programs : What Research Says to the Teacher*. Washington : National Education Association.
- Paillé, P. (1991, mai). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : Un modèle et une illustration. *Communication au congrès de l'association canadienne-française pour l'avancement des sciences*. Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. doi :10.3917/arco.paill.2012.01.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>e</sup> ed.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3). 22-27.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection : another look at John Dewey and reflective thinking, *Teachers College Record*, 104(4), 805-840.
- Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences : Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261–277.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Shulman, L. (1997). Disciplines of inquiry in education : A new overview. R. M. Jaeger (dir.), *Contemporary methods for research in education* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 3-69). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Stewart, D., et Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups : Theory and practice*. Applied social research methods series. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc.
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique* (Rapport ISBN 978-2-9803398-5-7). Gatineau, Québec : CÉGEP de l'Outaouais.

- Strauss, A.L., et Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2e ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Savoie-Zajc, L (2003). Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative : du discours à la pratique. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel de l'ARQ. Trois-Rivières, novembre.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1997). *Disciplines of inquiry in education* (2<sup>e</sup> ed.). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Sylvain, L. (2000). Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. Présenté à l'actes du colloque ARC. Collège de Sherbrooke. Répéré à [https://cdc.qc.ca/actes\\_arc/2000/sylvain\\_actes\\_ARC\\_2000.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_arc/2000/sylvain_actes_ARC_2000.pdf)
- Van der Maren, J-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? *Cahier de recherche*, 96(11).
- Welman, J. et Kruger, S. (1999). *Research methodology for the business and administrative sciences*. Johannesburg, South Africa : International Thompson.
- Whitebook, M., et Bellm, D. (2013). *Supporting teachers as learners : A guide for mentors and coaches in early care and education*. Washington : American Federation of Teachers.